



Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

série reflexões 8

O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal.

Rosa Maria Faneca

universidade de aveiro



Centro de Investigação Didática e
Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro



Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

série reflexões 8

O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal.

Rosa Maria Faneca



universidade de aveiro

Cadernos do LALE Série Reflexões 8

O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal

Autora

Rosa Maria Faneca

Editora

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca. Informação Documental e Museologia

1ª Edição – Abril 2018

Arranjo gráfico, impressão e acabamento

Tipografia Minerva Central, Lda., Aveiro

Tiragem

100 exemplares

Depósito legal

439303/18

ISBN

978-972-789-518-2

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

 **dep**
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Este trabalho teve como ponto de partida um projeto de Pós-Doutoramento intitulado *O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com background migratório: um estudo de caso nas escolas do distrito de Aveiro*. (SFRH/BPD/91091/2012) sendo financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

Índice

Prefácio.....	5
Introdução	9
1. População com história(s) migratória(s) em escolas da Região Centro de Portugal, Línguas de Herança e Competência Plurilingue e Pluricultural.....	11
1.1 População com história(s) migratória(s) em escolas da Região Centro de Portugal	11
1.2 Línguas de Herança	16
1.2.1 Línguas de Herança, um conceito híbrido.....	17
1.2.2 Línguas de Herança: conceito a questionar para entender as implicações ideológicas.....	18
1.2.3 Línguas de Herança: conceito a questionar para entender as implicações pedagógicas	20
1.3 Competência plurilingue e pluricultural.....	21
2. Percurso Metodológico da Investigação	23
3. Papel das Línguas de Herança nas escolas do centro.....	33
3.1 Representações de Alunos	33
3.2 Representações dos professores.....	49
4. Principais Conclusões e Recomendações.....	63
Referências Bibliográficas.....	69

Prefácio

Foi com uma sinestesia de afetos, que espero não virem a ofuscar a lucidez necessária para a análise de um trabalho académico, que aceitei prefaciar esta obra da autoria, da colega e amiga, Rosa Maria Faneca. O conhecimento da autora já tem história, pois tive o privilégio de ter sido um dos arguentes nas suas provas de doutoramento na Universidade de Aveiro. Agora, com orgulho e amizade, prefacio o seu trabalho, resultante da sua investigação pós-doutoral realizada sob a orientação científica das Professoras Doutoradas Maria Helena Araújo e Sá e Sílvia Melo-Pfeifer, cuja publicação está integrada nos *Cadernos do LALE* que, sendo este já o oitavo volume, contam já, os ditos *Cadernos*, com uma reconhecida tradição académica nesta área de estudos, profissionalismo tão peculiar às ilustres colegas que dirigem a coleção.

Embora já tenha vindo a público relevante bibliografia acerca das Línguas de Herança (doravante, LH), a verdade é que a autora, ao longo do primeiro capítulo, não deixa de nos enquadrar e recentrar este conceito - recuando, precisamente, ao início do aparecimento desta noção nos idos anos 80 do século XX com Cummins (1983) -, sem deixar, naturalmente, de referenciar todo o aparato teórico que enforma o conceito e que, tal como prova, muito tem a ver com os próprios processos migratórios e que, muito particularmente em Portugal, foram sofrendo oscilações, deixando por força dessas circunstâncias marcas na aquisição e na aprendizagem de repertórios linguísticos (cf. Osório, 2008 e 2017). Considerando LH um conceito híbrido, a autora, nesta primeira parte, não deixa de, ainda que discretamente, fazer incursões por questões de política linguística, a que o assunto da sua obra, de modo algum, é alheio. Se a LH é, ou pode ser, para muitos, sinónimo de “língua de “imigrantes” ou de “grupos sociolinguísticos e culturais aparentemente mais desfavorecidos”, caberá à Escola e ao Estado uma integração plena dos jovens aprendentes numa sociedade que se deve reclamar cada vez mais inclusiva, linguística e culturalmente. Rosa Maria Faneca, sem descurar a alusão às imprecisões epistemológicas que carregam semanticamente a expressão LH, dá-nos precisamente conta das relações absolutamente biunívocas entre LH e ideologia que são, aliás, fulcrais. Remeto, acerca deste assunto, para a investigação de Cummins (2005).

Após uma dimensão de natureza mais teórica e depois de delineado um excelente *status quaestionis*, a autora lança-se na explicação dos procedimentos metodológicos adotados para o seu estudo prático, alicerçado em três fases, a saber: (i) numa primeira fase, Rosa Faneca procedeu a uma consolidação de pontes teóricas,

solidificando modelos, repertórios plurilingues de alunos, estatutos de línguas e representações sociais. Para o efeito, construiu e validou dois questionários, sendo um direcionado para os discentes (estruturado em seis secções) e outro para os docentes (estruturado em quatro secções) e, com base nos questionários, efetuou entrevistas (entrevista biográfica composta por seis grupos) aos alunos; (ii) numa segunda fase, tendo sido o estudo realizado numa escola do distrito de Aveiro e outra do distrito de Coimbra, foi efetuada uma caracterização linguística apenas dos alunos que tinham uma história migratória com vista, obviamente, ao estudo de informantes com LH e, na fase (iii), a autora procedeu à caracterização das práticas escolares, realçando-se, todavia, que foram observadas duas áreas disciplinares: *Português e História/Geografia*.

Da longa análise que Rosa Maria Faneca tece do papel das LH nestas escolas, surgem dados muitíssimo interessantes e recolhem-se testemunhos muito pertinentes, sob vários pontos de vista. Vejamos, alguns, a título meramente ilustrativo:

“Quando estou em Portugal digo que sou português e na Polónia digo que sou polaco. ID 109”

“Mesmo sendo portuguesa e viver aqui toda a minha vida, os meus pais sempre me contaram coisas que se passaram na Venezuela, e sempre me mantiveram informada e fizeram questão de eu aprender coisas de lá. Sinto que sou tanto de Venezuela como de Portugal. ID 151”

“Eu adoro visitar a Alemanha... Sinto-me de algum modo em casa, porque quando lá vou consigo perceber como foi a infância da minha mãe, as brincadeiras que tinha, os locais de eleição para as suas brincadeiras... Por outro lado, é um país maravilhoso e com pessoas muito acolhedoras. ID 128”

Toda a análise minuciosa dos dados, levada a acabo pela autora ao longo do estudo, conduz, na parte final da investigação, a uma síntese e a uma ampla discussão de resultados (desde os repertórios linguísticos dos alunos à formação dos professores), mas, a meu ver, à redação de um ponto fundamental e que urge ser difundido pela comunidade académica e pelo circuito político: “4. Principais Conclusões e Recomendações”.

A leitura atenta deste estudo levar-me-ia às mesmas recomendações que nos deixa Rosa Maria Faneca. De entre outras, transcrevo a seguinte por constituir, na verdade, um *leit-motiv* para uma reflexão séria e urgente entre todos os agentes educativos e governamentais: «No contexto escolar, a preservação da diversidade linguística e cultural tem sido fortemente recomendada e o plurilinguismo considerado

uma forma de vida na Europa, tornando-se o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos migrantes um marco de referência da educação. Todavia, importa referir que a análise dos dados permitiu evidenciar que escola e professores ainda não rentabilizam as LH dos alunos no contexto educativo português, com a exceção do alemão, espanhol, francês e inglês que também têm o estatuto de LE escolar, e não implementam uma educação mais plural e mais inclusiva».

Significa, portanto, que há ainda um longo caminho a trilhar. Rosa Maria Faneca fez a parte dela. Façamos nós, também, a nossa! Todavia, não é tarefa fácil alterar mentalidades!

A todos, uma boa leitura!

À Rosa e ao LALE, as minhas felicitações académicas!

Paulo Osório

Professor Associado com Agregação

Universidade da Beira Interior

Referências:

- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Toronto, ON: Ministry of Education.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Osório, P. (Coord.) (2017). *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa: Lidel.
- Osório, P. e Meyer, R. M. (Coords.) (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.

Introdução

O presente número dos *Cadernos do LALE – Série Reflexões* enquadra-se no projeto de investigação *O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com background migratório: um estudo de caso nas escolas do distrito de Aveiro*¹. Para a consecução do referido Projeto de Pós Doutoramento foram definidos objetivos de investigação, orientadores do estudo que se realizou, e que aqui se retomam:

1. Conhecer o meio sociolinguístico dos jovens com história(s) migratória(s);
2. Compreender as relações que os alunos com *background* migratório estabelecem com a língua de herança (LH) e com as restantes línguas conhecidas;
3. Analisar as representações sociais de alunos e professores acerca:
 - das LH e das culturas a elas associadas;
 - da língua portuguesa e do seu ensino-aprendizagem;
 - do papel das LH na aquisição de outras línguas e de conteúdos escolares.
4. Analisar a mobilização e possível rentabilização, por parte dos professores em sala de aula, dos repertórios plurilingues dos alunos com *background* migratório de escolas do distrito de Aveiro.

É no seguimento da investigação realizada que surge este número dos *Cadernos do LALE* com o qual se pretende apresentar um sumário do desenvolvimento científico do projeto e das suas principais conclusões.

O Caderno estrutura-se em quatro capítulos: Enquadramento Teórico, Desenho Investigativo e Metodológico, Resultados, Principais Conclusões e Recomendações. Nele ainda se inclui no final um conjunto de referências bibliográficas.

No primeiro capítulo, dá-se a conhecer a ancoragem teórica do projeto, estabelecendo-se a relação entre a população com história(s) migratória(s) nas

¹ Projeto de Pós-Doutoramento (SFRH/BPD/84560/2012), orientado pelas Prof^{as}. Doutoradas Maria Helena Araújo e Sá e Sílvia Melo-Pfeifer, financiado pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013. Período de execução: 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2015.

escolas portuguesas, as LH e a Competência Plurilingue e Pluricultural, com enfoque no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário português.

No segundo capítulo, por sua vez, apresentamos de forma sucinta o desenho investigativo e metodológico do estudo e explicitamos os procedimentos utilizados para responder às questões de investigação. Dedicamos o capítulo seguinte à apresentação dos resultados relativos às representações dos alunos e dos professores. Por fim, no quarto capítulo, apresentamos as principais conclusões e traçamos algumas recomendações para a implementação de ações de formação contínua dirigidas a professores dos 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

1. População com história(s) migratória(s) em escolas da Região Centro de Portugal, Línguas de Herança e Competência Plurilingue e Pluricultural

Ao longo de todo o projeto, procedemos a uma aprofundada recolha e análise bibliográfica relativa ao objeto de estudo – Imigração, LH, Competência Plurilingue e Pluricultural, Representações. Esta análise bibliográfica, cuja síntese se apresenta de seguida, permitiu uma caracterização crítica do conhecimento produzido na área em que se insere o nosso estudo.

1.1 População com história(s) migratória(s) em escolas da Região Centro de Portugal

Portugal passou, a partir da década de noventa do século XX, de um país de emigração para um país de imigração (INE, 2010, SEF, 2016) ou, de forma mais dinâmica, a constituir-se como um país articulador de movimentos imigratórios e emigratórios. Se entre 2010 e 2016, devido à situação económica e social do país, se verificou um decréscimo da população estrangeira residente, a partir de 2016 assistimos à inversão desta tendência, com um aumento de 2,3% face a 2015, totalizando 397.731 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência. Confirmou-se, de igual modo, o aumento na concessão de novos títulos de residência, o que indicia um retomar da atratividade de Portugal como destino de imigração (acréscimo de 24,0%, totalizando 46.921 novos residentes). A maior comunidade estrangeira no país é a de nacionalidade brasileira, com cerca de 20,4% dos imigrantes, seguida pela cabo verdiana (9,2%), ucraniana (8,7%), romena (7,7%), chinesa (5,7%), angolana (4,3%) e guineense (3,9%).

É de referir que a comunidade africana apresentou uma descida de 5,7%, com especial incidência na redução da aquisição da nacionalidade portuguesa por parte de novos residentes oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa.

A comunidade brasileira, com um total de 82.590 cidadãos, mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente, apesar da redução verificada face ao ano anterior (-1.338 cidadãos). A tendência de diminuição do número de residentes brasileiros teve início em 2011, com uma redução de 6,6% face a 2010. Entre 2010 e 2016, o decréscimo foi na ordem dos 31,9%, com uma perda de 38.111 residentes de nacionalidade brasileira.

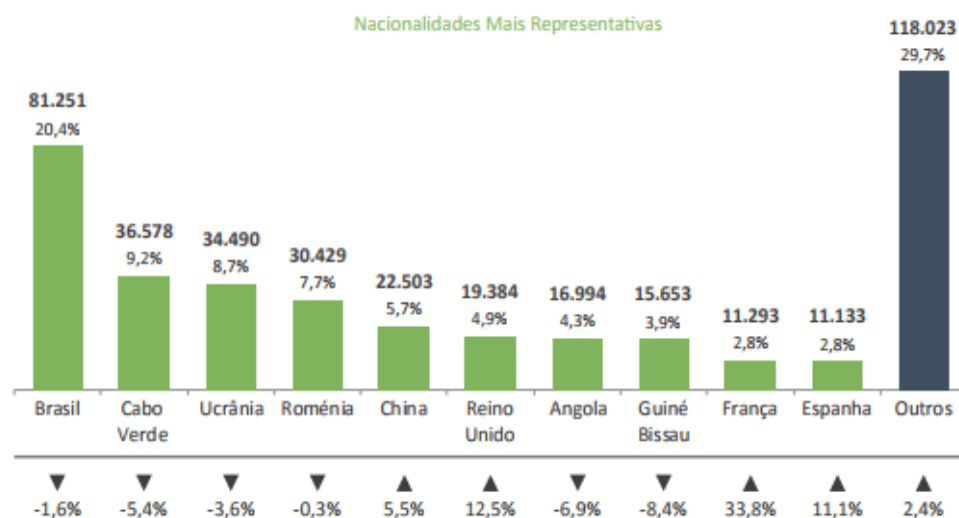


Gráfico 1. Nacionalidades mais representativas - SEF - Rifa, 2016

Cerca de 82,3 dos cidadãos estrangeiros residentes fazem parte da população potencialmente ativa (327.215), sendo de evidenciar a preponderância do grande grupo etário entre os 20 e os 39 anos (166.375). Relewa-se o facto de a percentagem do grupo etário entre os 0 e os 14 anos permanecer idêntica na estrutura populacional de estrangeiros (9,2%). Atualmente, a população estrangeira residente na região de Aveiro e Coimbra, foco do nosso estudo, é de 23 704 cidadãos (Aveiro: 11 798 pessoas (+0,8%) 2,4%; Coimbra: 11 906 pessoas (+5,0%)).

No que diz respeito à presença de jovens com história(s) migratória(s) inscritos nas escolas portuguesas, o seu número é de 49 743, com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, de um total de 1 641 003 alunos no ano letivo 2014-2015 (DGEEC, 2016). Estes alunos são provenientes de mais de 30 países diferentes, nomeadamente do Brasil (11 476), Cabo Verde (6 275), Angola (3 534), Ucrânia (3 512), Guiné (3 350), Roménia (3 044), São Tomé e Príncipe (2 467), França (1 846), China (1 745), Espanha (1 618), Moldávia (1 473), Reino Unido (1 200), entre outros.

Com a chegada a Portugal destas comunidades detentoras de línguas e culturas diversificadas, os fenómenos do multilinguismo societal, do plurilinguismo individual e da convivência transcultural, bem como a reflexão acerca dos melhores modos de ensinar Português como língua de acolhimento (LA) passaram a fazer parte das agendas políticas, sociais e educativas (Projetos *Aproximações à Língua Portuguesa*,

2007; *Diversidade Linguística e Cultural*, 2008; *Encontro 2012-ILTEC, Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, 2007-2010, entre outros).

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos constituem uma riqueza que reclama condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência.

A diversidade linguística, em Portugal, é atualmente tema central no que diz respeito à política linguística educativa e à prática pedagógica nas escolas portuguesas (legislação existente desde 2001²). Para esta centralidade concorreram também estudos nos países da OCDE, em que se concluiu que os alunos autóctones têm um melhor desempenho nos estudos de literacia do que os alunos com história(s) migratória(s) e/ou de minorias étnicas, o que vem evidenciar o impacto da língua de escolarização no sucesso escolar (CNE, 2011; OCDE, 2011). Estudos internacionais mostram que ser imigrante e falar outra língua que não seja a do país de acolhimento expõe os alunos a elevados riscos de insucesso escolar e a problemas de integração (OCDE, 2012).

Em Portugal, tal como acontece nos restantes países da OCDE, os alunos com *background* migratório obtêm piores resultados do que os designados nativos (CNE, 2011). É certo que muitos destes alunos enfrentam o desafio de realizar a educação básica numa língua que não é a sua língua materna, no entanto, tanto as línguas de escolarização como as LH praticadas no seio da família são importantes para o sucesso escolar num país de índole monolíngue como o nosso (Mira Mateus, Pereira, & Fischer, 2008; Bizarro, 2010). Deste modo, a integração de imigrantes, designadamente em contexto escolar, requer, por parte de quem chega, a aprendizagem da língua de acolhimento - Português Língua Não Materna (PLNM) - e, por parte de quem acolhe, uma atenção à(s) língua(s) e à(s) cultura(s) de quem chega. Todavia, a ausência de formação inicial de professores de PLNM e a escassez de políticas educativas a favor do plurilinguismo afetam, forçosamente, a forma como estes alunos são incorporados nas escolas e, consequentemente, o seu sucesso educativo.

Se por um lado defendemos que “The linguistic and educational integration of children/adolescents from migrant backgrounds ultimately depends on how effectively language is brought into focus in the different curriculum subjects” (Little, 2010, p. 20),

² Os princípios da reorganização e gestão curricular estão estipulados nos art.º 8º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (ensino básico) e no art.º 5º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março (ensino secundário).

por outro reconhecemos a escassez de estudos sobre os repertórios plurilingues dos jovens com *background* migratório e sobre o papel da chamada “língua de herança” no desenvolvimento desse repertório (Dabène, 1989; Bertucci, & Corblin, 2007; Brinton, Kagan, & Baukus, 2007; Little, 2010) e na aquisição dos conteúdos escolares, designadamente em contexto português (ver Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012, para o contexto alemão e Faneca, 2011, para o contexto francês).

No que diz respeito à investigação realizada em Portugal no âmbito da educação dos alunos com *background* migratório, das práticas dos professores e do impacto na aprendizagem existe ainda pouco conhecimento (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Sabemos ainda pouco sobre a população escolar, os contextos de aprendizagem e as necessidades educativas destes alunos, o que justifica o presente estudo e demonstra a sua originalidade.

Quanto à presença de línguas maternas minoritárias nas escolas portuguesas, o Português do Brasil ocupa o primeiro lugar, seguido do Crioulo cabo-verdiano, do Romeno, do Português de Angola, do Ucrainiano, do Português de Guiné Bissau, do Português de São Tomé e Príncipe, do Francês, do Espanhol e do Mandarim.

Os alunos de minorias linguísticas e culturais ou são de primeira geração, nascidos noutros países da Europa ou fora dela, ou de segunda geração, nascidos em famílias estabelecidas em Portugal, mas cujos pais ou avós são provenientes de outros países.

Por outro lado, estes alunos podem ter nascido em famílias com estatuto jurídico diferente do do país de acolhimento: plenos direitos de residência, refugiado ou requerente de asilo. Os alunos de famílias estabelecidas em Portugal há mais de duas gerações também são contemplados neste estudo.

A chegada de alunos com *background* migratório transformou a população escolar portuguesa e confrontou o sistema de educação oficial com as questões da diversidade linguística e cultural. Em 2001, o Ministério da Educação, com a apresentação de uma nova estrutura curricular para o ensino básico, introduziu a obrigatoriedade de as escolas proporcionarem “atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda aos alunos cuja língua materna não seja o português.” (Decreto-Lei n.º 6/2001: art. 8.º). No entanto, o desenvolvimento destas atividades curriculares só viria a ser regulamentado em 2006, com o estabelecimento dos princípios de atuação e das normas orientadoras da sua implementação, acompanhamento e avaliação (Despacho Normativo n.º 7/2006).

O sistema de ensino português concedeu aos imigrantes o direito à educação na língua de acolhimento, a Língua Portuguesa (LP), considerada como o principal vetor de sucesso escolar e socioeconómico e detentora de grande importância na política educativa em Portugal. Para isso estabeleceu-se um conjunto de diretrizes no que respeita ao ensino da língua de acolhimento com a criação da Português Língua Não Materna (PLNM) e as escolas públicas passaram a garantir o ensino do Português Língua Não Materna e apoio pedagógico adicional em LP³.

Apesar da LP ter assumido uma importância crescente como fator de integração na política de educação linguística, o desafio de valorizar as diferenças nunca deixou de interpelar a heterogeneidade do contexto escolar (Pires, 2007). De facto, todas as medidas publicadas e implementadas no sistema educativo dizem respeito quase exclusivamente à LP e à utilidade da sua aprendizagem, no entanto, do nosso ponto de vista, elas são insuficientes, porque a diversidade linguística e cultural traz desafios que vão além da questão da norma padrão e da língua de escolarização, nomeadamente a necessidade de tomar em consideração todos os recursos linguísticos e culturais dos aprendentes em contexto pedagógico. Este desafio educativo implica pensar a escola como espaço plurilingue e intercultural e como lugar de desenvolvimento individual e social da pluralidade (Moore, 2006; Simon & Maire Sandoz, 2008, p. 2). Desafio este particularmente exigente para os professores que nas suas práticas são confrontados com situações complexas, marcadas pela pluralidade de línguas, culturas e identidades dos alunos.

Nestas circunstâncias, existe a necessidade real de saber se os professores identificam a presença das línguas e culturas de herança como um potencial pedagógico e, em caso afirmativo, compreender como é que gerem os repertórios plurais dos seus alunos, quais os modelos conceituais que lhes permitem enquadrar e compreender os fenómenos em causa, bem como as referências metodológicas que lhes proporcionam pistas para respostas contextualizadas aos desafios pedagógico-didáticos e de aprendizagem.

³ Atualmente, em Portugal, o PLNM adquiriu, com efeito, uma visibilidade curricular que não tinha anteriormente e o professor de PLNM passou a ter maior responsabilidade na gestão desta nova disciplina. Além do ensino da língua, deve também contribuir para o sucesso escolar dos alunos através de um diálogo constante com os colegas das várias disciplinas e através de 45 minutos semanais dedicados à língua como meio para aprender os conteúdos escolares (Ministério da Educação (2005). Lembramos que a LP é falada em vários países com estatuto ou de Língua Materna ou de Língua Segunda.

1.2 Línguas de Herança

Perante a complexidade e as tensões que hoje se reconhecem nos contextos sociais e educativos (com especial atualidade em torno de questões de convivência religiosa), cresce a consciencialização da necessidade de compreender os jovens com *background* migratório, reconhecendo e valorizando o papel das LH na construção da competência plurilingue e nas dinâmicas que caracterizam os repertórios plurilingues (Blommaert, 2010; Jessner, 2006), promovendo a sua articulação e não a sua truncagem. O conceito de LH não é recente, teve origem no Canadá nos anos 80 do século passado (Cummins, 1983) e tem vindo a receber uma crescente atenção nos últimos quinze anos pela vitalidade interpretativa na forma como explica a relação dos sujeitos com uma língua cujo estatuto se torna, por vezes, difícil de designar: língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua não materna. A literatura da especialidade mostra-nos que o conceito de LH tem vindo a conquistar um espaço próprio (Little, 2010; García, 2014), tendo acabado por abranger uma diversidade de situações de utilização e de ensino-aprendizagem cuja complexidade e heterogeneidade não poderiam ser apreendidas pelo uso dos conceitos anteriormente elencados.

O conceito de LH designa, nas suas aceções mais comuns, uma língua minoritária associada à presença de comunidades estrangeiras na sociedade dita de acolhimento, maioritária, cuja aquisição começa geralmente em ambiente familiar, combinando-se com a(s) língua(s) do país de acolhimento. As LH são ainda conhecidas como as línguas dos imigrantes (García, 2005), da comunidade (Faneca, 2011), étnicas, minoritárias, não-sociais (Valdés, 2005). Todas estas designações apresentam uma certa conotação depreciativa, com fortes implicações para a sua transmissão, manutenção, legitimação e convivência com as línguas de acolhimento, sendo relegadas para uma posição de não-poder, de não-importância, de invisibilidade social e escolar e de passado (García, 2005).

Todos estes rótulos associados à LH abarcam em si a complexidade dos contextos em que os sujeitos adquiriram estas línguas, num cruzamento de fronteiras: língua materna (LM), língua primeira (L1), língua segunda (L2), língua dominante, língua familiar, aquisição de dialetos, desenvolvimento ou até aquisição da língua escrita, etc., contextos estes que se cruzam e devem ser tidos em conta ao analisarmos e caracterizarmos o perfil linguístico dos falantes de LH.

A par dos contextos, a questão da identidade, dos laços culturais, da identificação cultural e sentimentos de pertença a uma determinada comunidade parecem ser fatores decisivos na definição do perfil do falante de LH, relegando para um quase segundo plano o nível e as características da proficiência linguística.

1.2.1 Línguas de Herança, um conceito híbrido

No que concerne ao conceito de LH são-lhe associados muitos rótulos que revelam a complexidade dos contextos em que os sujeitos aprenderam as suas línguas. Este conceito encontra-se na encruzilhada entre a LM/L1, L2, Língua Estrangeira (LE) e outras denominações (Bono, 2016; Fishman, 2001; Little, 2010; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2013; Valdés, 2005).

Embora exista um contínuo e não uma oposição entre os conceitos apresentados, parece importante fornecer esclarecimentos, ainda que sucintos, sobre o estatuto que a língua adquire de acordo com os assuntos e contextos em que é usada. Assim, a LM é, muitas vezes, a língua que é falada por um dos pais, ou por quem a domina melhor. A LM é um conceito ambíguo (Robert, 2007) que pode ser sinónimo de LH. Os conceitos L2 e LE são, por vezes, usados como sinónimos, embora em alguns contextos possam ser distintos (Ançã, 1999; Osório & Meyer, 2008). A L2 é aquela que é cronologicamente adquirida em segundo lugar, após a LM ou L1 e a língua oficial das instituições (Cuq & Gruca, 2005). A LE é usada ou ensinada na sala de aula de língua. A língua de acolhimento (LA), por sua vez, pode assumir funções diferentes dentro da família migrante e da comunidade. Finalmente a LH, também designada como "língua da casa", é muitas vezes a língua da família migratória (mesmo parcial) e assume vários papéis dependendo do assunto, idade, contexto e motivação.

Perante estas (im)precisões conceituais, designamos a LH como a língua associada à presença de uma comunidade de imigrantes na sociedade do país anfitrião, cuja aquisição começa, geralmente, em ambiente familiar e que faz parte do repertório plurilingue de cada aluno. Neste sentido, a LH e a LM são parte integrante da "cultura de origem" dos grupos provenientes das migrações, ou seja, um conjunto de traços culturais transmitidos durante a primeira socialização pela família de origem e pelo(s) seu(s) grupo(s) de pertença(s).

As línguas adquiridas / aprendidas por sujeitos que vivem noutra país tornam-se mais ou menos importantes, dependendo do número de falantes na sociedade de

acolhimento e das funções que lhes são atribuídas (Kondo-Brown, 2005; Montrul, 2010, 2011). Note-se que, no contexto da mobilidade / migrações, as noções tradicionais para descrever as práticas e os repertórios plurilingues em situações de contacto linguístico (Dabène, 1994) tendem a limitar a identidade e a competência dos locutores em categorias pré-construídas e estanques, o que não pode explicar nem a dinâmica nem a fluidez discursiva das passagens e das mestiçagens entre línguas e culturas.

Considerando as entrevistas biográficas a falantes plurilingues que realizamos, as tentativas de definição da LM, por exemplo, cobrem cinco critérios (seguindo Skutnabb-Kangas, 1984: i) a origem das língua[s] aprendida[s] em primeiro lugar; (ii) a competência na[s] língua[s] mais conhecida[s]; (iii) a função (a língua que utilizam mais), (iv) a identificação interna (a(s) língua[s] com a qual(ais) se identificam), v) a identificação externa (a[s] língua[s] que é/são usada[s] por outros para identificar o falante enquanto nativo) (Faneca, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2015; 2016). Assim, dependendo da definição escolhida como mais relevante, a mesma pessoa pode ter várias LH. Por outro lado, a LM de um aluno pode mudar durante a sua vida e até várias vezes.

Por fim, importa referir que as definições podem depender do grau de abertura dos direitos linguísticos de uma determinada sociedade. Além do mais, as LH são semelhantes aos procedimentos simbólicos de identificação e investimento culturais que se relacionam com o tempo e a memória e são, em muitos lugares, amplamente determinados por representações de territorialização e pertença a uma nação. Como tal, a noção de LH é investida de ideologias e amplamente imaginada.

1.2.2 Línguas de Herança: conceito a questionar para entender as implicações ideológicas

A noção de LH também é investida de ideologias subjacentes (culturais, demográficas, económicas, educativas, históricas, políticas, religiosas, étnicas, sociolinguísticas, etc...). Dependendo dos grupos presentes na sociedade e de acordo com os papéis que lhe são atribuídos pela cultura dominante ou pelos próprios falantes, o rótulo LH pode ser problemático na medida em que para alguns alunos pode ser motivo de orgulho (Faneca, 2013; 2014) e para outros pode ser motivo de vergonha e desprezo (Castellotti, 2010; Nesteruk, 2010).

Para compreender os estatutos atribuídos às línguas presentes na sociedade, devemos ter em consideração o lugar que as LH ocupam no imaginário linguístico social, ou seja, saber se são valorizadas e vistas como mais-valias e / ou como capital linguístico em comparação com as outras LE ensinadas nas escolas portuguesas. Esta situação tem sido evocada por muitos investigadores, que mostram que o ensino-aprendizagem de muitas LE é visto como uma mais-valia e como capital linguístico para a nação, para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e como um futuro investimento profissional (Cummins, 2005; Kondo-Brown, 2005; Lo-Phillip, 2010).

Infelizmente, muitas representações desvalorizam o ensino-aprendizagem, a transmissão, a legitimidade e o desenvolvimento das LH (Cummins, 2005) das comunidades transplantadas. A montante, os sistemas escolares prescrevem a aprendizagem das LE presentes nos currículos sem considerar a bagagem linguística dos alunos com *background* migratório que são, na sua grande maioria, plurilingues, porque sabem e falam outras línguas além das LE (Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer, 2016). O possível efeito destas ideologias linguísticas é uma escola que transforma estes alunos bi-plurilingues em alunos monolingues (Cummins, 2005), impedindo deste modo um desenvolvimento plurilingue sustentável.

É verdade que em Portugal poucas são as escolas públicas que oferecem a oportunidade de os alunos se envolverem numa aprendizagem formal das LH (exceção feita ao crioulo cabo-verdiano nos arredores de Lisboa). Assim, a possibilidade de estudar as/nas LH é quase inexistente em Portugal e em muitos países, logo existe uma assimetria entre o ensino-aprendizagem das LH e o ensino-aprendizagem das LE (Beaudrie & Ducar, 2005) e da LA. Nestas condições, se não existirem iniciativas das comunidades para organizar escolas de LH para estes jovens, essas línguas muito dificilmente serão faladas pelas gerações seguintes, contribuindo-se, assim, para o seu desaparecimento gradual e desvalorizando-se as riquezas culturais e linguísticas das comunidades que as falam (Faneca, 2013; Simões & Melo-Pfeifer, 2010, para estudos em Portugal).

Muitas vezes, quando os alunos bi-plurilingues chegam às escolas, as LH estão num processo de aquisição mais de uma L2 que de uma L1 (Lynch, 2002). Numerosos estudos mostram que para um desenvolvimento contínuo da LH o *input* dos pais não é suficiente. Idealmente, deveria ser complementado com contribuições linguísticas da comunidade e de outros falantes e ser suportado por processos de aprendizagem (Nesteruk, 2010).

1.2.3 Línguas de Herança: conceito a questionar para entender as implicações pedagógicas

O trabalho realizado por muitos investigadores sobre as LH é importante na tentativa de definição do conceito de LH e das implicações pedagógicas resultantes (Carreira, 2004; Cummins, 2005; Fishman, 2001; Flores, 2015; García, 2005; Kondo-Brown, 2005; Little, 2010; Valdés, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003; Wiley, 2001). Podemos considerar dois tipos de definições que levam em consideração essas implicações. Um deles é baseado na competência linguística do falante, defendida por Valdés (2001), afirmando que o falante da LH é aquele que é educado em casa numa língua diferente da língua dominante, a do país de acolhimento. O outro tipo diz respeito a uma definição mais ampla, apoiada por Van Deusen-Scholl (2003), que considera não só a competência linguística, mas também a pertença cultural. Os falantes de LH são assim considerados como um grupo heterogéneo, que inclui nativos e não-nativos, que fazem parte de gerações mais distantes, mas que se sentem culturalmente ligados à língua, sejam eles falantes ou não, reivindicando-a como capital real ou simbólico.

Este segundo tipo de definição de LH pode suscitar controvérsias porque leva em consideração os falantes que normalmente não estão associados às comunidades linguísticas e culturais em questão. Outro dos problemas desta definição relaciona-se com a abrangência de perfis com que lidamos quando pretendemos criar cursos específicos de LH em contexto educacional (Faneca, 2013, Ferreira, 2016). Assim, como é que o professor, ao colocar os falantes de LH na mesma turma, fará a gestão do ensino-aprendizagem? A solução encontrada por muitos professores de LH passa por selecionar apenas os alunos que dizem ter um nível de proficiência linguística, por menor que seja, na escrita ou na oralidade. Para minimizar os problemas referidos há um esforço no sentido de encontrar contornos mais definidos que conduzam a um melhor posicionamento destes falantes nas aulas de LH, para permitir desenvolver programas mais adaptados à diversidade de perfis existente (Fishman, 2001; Kondo-Brown, 2005; Wiley, 2001).

Em suma, as competências linguísticas, os laços culturais e o sentido de pertença a uma comunidade particular parecem ser os fatores mais importantes na definição do perfil de aluno de LH e no posicionamento dos falantes num "contínuo de biliteractérias" (Hornberger, 2002), afirmando-se assim a elasticidade da definição de falante de LH que inclui características e fatores culturais e linguísticos. No entanto, quando aos professores é pedido que caracterizem o perfil do aluno de herança, são

sobretudo os critérios de natureza linguística relacionados com o seu nível de competência que são considerados em detrimento dos critérios culturais e dos que dizem respeito à identidade (Carreira, 2004).

1.3 Competência plurilingue e pluricultural

À luz desta realidade e no âmbito de uma Didática de Línguas (DL) de orientação plural (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2009), propomos um rastreio crítico do papel das LH na Competência Plurilingue (CP) dos alunos com *background* migratório. Partimos da conceptualização proposta por Andrade e Araújo e Sá et al. (2003) que apresenta esta competência como um constructo complexo, articulado em torno de quatro dimensões: uma dimensão afetiva, uma dimensão linguístico-comunicativa, uma dimensão de repertório de aprendizagem e uma dimensão relacionada com a gestão da interação (Imagem 1).



Imagem 1: Dimensões da Competência Plurilingue (Andrade e Araújo e Sá *et al.*, 2003)

Ao abordar a CP nesta perspetiva, iminentemente individual e cognitivista, a tónica é colocada na mobilização e na interação entre os conhecimentos linguísticos e comunicativos prévios dos alunos e na gestão dos seus repertórios afetivos, cognitivos e de aprendizagem.

O repertório plurilingue de cada sujeito é influenciado pela diversidade das suas vivências (Blommaert & Backus, 2012; Thamin & Simon, 2010), logo não é estável, antes evolui consoante as circunstâncias de vida (Beacco, 2008; Castellotti & Moore, 2006; Coste, Moore, & Zarate, 2009), designadamente as mobilidades geográficas, familiares e profissionais (Blommaert & Rampton, 2011).

O sujeito plurilingue apresenta, por vezes, um leque de competências parcial e desequilibrado em diferentes línguas e que varia de acordo com as necessidades de comunicação e de ação específicas. Nesse sentido, “les compétences linguistiques du plurilingue dans ses langues ne sont par conséquent ni nécessairement égales ni totalement semblables à celles des monolingues” (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 19). Recorrendo a Cook (2007), os sujeitos plurilingues desenvolveram um conjunto de multicompetências que lhes permitem agir em circunstâncias diversas e particulares.

2. Percurso Metodológico da Investigação

Investigando a dinâmica no âmbito do tríptico políticas linguísticas, discursos e práticas nas escolas portuguesas, o projeto privilegiou “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), pretendendo-se “compreender os indivíduos; compreender os significados; compreender os factos humanos (as ideias, os valores, a cultura); as “realidades internas ao sujeito” (Boavida & Amado, 2006, p. 86). Situada num paradigma fenomenológico-interpretativo, a investigação realizada assenta na compreensão, interpretação e tratamento holístico do fenómeno que se propõe estudar – *O Papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s)*.

Passamos a explicitar os procedimentos adotados nas três fases da recolha de dados que se traduziu na combinação e complementaridade de diferentes métodos e instrumentos para permitir alcançar uma perspectiva mais completa, equilibrada e holística.

Fase I - Consolidação do quadro teórico, conceptual e metodológico da investigação

Para compreender o objeto em estudo consolidamos, nesta primeira fase, o quadro teórico e metodológico a fim de caracterizar de modo intensivo uma situação particular na sua complexidade. Adotamos um modelo de análise exploratório e cruzamos e problematizamos conceitos teóricos sobre os estatutos das línguas (Línguas Maternas, Línguas de Herança, Línguas de Acolhimento, Línguas Estrangeiras), sobre as representações sociais das línguas, das culturas e dos povos, sobre a competência plurilingue e pluricultural (CPP) e sobre os repertórios plurilingues dos alunos.

Nesta fase construímos e validamos dois questionários (um para os alunos e outro para os professores) e os guiões das entrevistas biográficas aos alunos com *background* migratório.

O questionário aos alunos foi estruturado em seis partes. Com a primeira, “Dados pessoais”, pretendemos caracterizar os alunos com *background* migratório através de dados gerais como idade, sexo, proveniência, etc. O objetivo da segunda parte, “Dados familiares”, era definir o perfil linguístico e cultural da família dos alunos com

background migratório. Com a terceira parte, “Relação com a cultura de herança”, procuramos definir o perfil cultural dos alunos com *background* migratório. Na parte seguinte, “Relações estabelecidas com as línguas”, procuramos compreender as relações que estes alunos estabelecem com as línguas que conhecem e a gestão que fazem dos repertórios linguístico-comunicativos. Com a quinta parte, “A língua de herança e a sua aprendizagem”, propusemo-nos a: a) compreender a relação que os sujeitos estabelecem com a LH, b) perceber como gerem a dimensão afetiva desta relação, c) analisar a utilidade da LH em contexto educativo, d) compreender a forma como fazem a gestão da interação quotidiana e dos repertórios comunicativos, e) compreender a (eventual) motivação para a aprendizagem da LH, f) compreender como estes alunos gerem os repertórios de aprendizagem da LH; e, finalmente, g) compreender, na perspetiva dos sujeitos, a rentabilização que os professores fazem das LH em sala de aula. Com a última parte, “Língua Portuguesa e a sua aprendizagem”, procuramos compreender a relação que os alunos com *background* migratório têm com a aprendizagem da LP e como gerem os repertórios de aprendizagem da LP.

Cada parte do questionário contempla ainda um espaço para comentários e sugestões.

Partes do questionário	Objetivos	Perguntas
I - Dados Pessoais	1. Caracterizar os alunos com <i>background</i> migratório	1 – Nome da Escola 2 – Sexo: 3 – Idade 4 – Local de nascimento 5 – Nacionalidade: 6 – Ano de escolaridade: 7 – Identidade
II – Dados Familiares	2. Definir o perfil linguístico e cultural da família dos alunos com <i>background</i>	8 – Em que país nasceram os teus pais? 9 – Em que país nasceram os teus avós? 10 – Qual o nível de escolaridade dos teus pais? 11 – Qual/Quais a(s) língua(s) materna(s) do(s)/da(s): ✓ teu pai: _____ ✓ tua mãe: _____ ✓ teus avós paternos: _____ ✓ teus avós maternos: _____ 12 – Qual a profissão dos teus pais em Portugal?
III – Dados sobre a relação com a cultura de herança	3. Definir o perfil cultural dos alunos com <i>background</i> migratório	13 – Visitas o(s) país(es) de origem dos teus pais (ou de um dos teus pais)? 14 – Gostas de visitar o país? 15 – De que cultura te sentes?
IV - Dados sobre as relações	4. Compreender as relações e a gestão dos	16 – Tu e as línguas ✓ Compreendes várias línguas? ✓ Escreves várias línguas?

estabelecidas com as línguas	repertórios linguístico-comunicativos que os alunos com <i>background</i> migratório estabelecem com as línguas que conhecem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falas várias línguas? ✓ És capaz de manter uma conversa em várias línguas? <p>17 - Em que línguas falas quando estás em Portugal?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com o teu pai ✓ Com a tua mãe ✓ Com os teus irmãos ✓ Com a tua família alargada (avós, tios...) ✓ Com os teus amigos com a mesma língua de herança: ✓ Com os teus amigos portugueses <p>18 – Para ti, viver com várias línguas - é uma vantagem?</p> <p>19. Todas as línguas que conheces e falas têm a mesma importância para ti?</p> <p>20 – Em que língua(s) sonhas?</p> <p>21 – Em que língua te zangas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com os teus pais ✓ Com os teus irmãos ✓ Com os teus amigos <p>22. Em que língua gostas de dizer que gostas de alguém?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aos teus pais ✓ Aos teus irmãos ✓ Aos teus amigos ✓ À pessoa por quem te apaixonas <p>23. Em que língua dizes palavrões?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com os teus irmãos ✓ Com os teus amigos <p>24. Em que línguas fazes contas?</p>
V – Língua de Herança e a sua aprendizagem	5. Conhecer as suas LH	<p>25 – Quando, onde e com quem aprendeste a tua LH?</p> <p>26 – A LH é para ti...</p>
	6. Compreender a relação que estabelecem com a LH. Perceber como gerem a dimensão afetiva	<p>27 – Assinala as opções que melhor caracterizam a tua relação com a(s) tua(s) LH</p> <p>28 – Gostas de falar a tua LH em Portugal?</p>
	7. Analisar a utilidade da LH. Compreender como fazem a gestão da interação	29 – O que fazes com a LH em Portugal?
	8. Compreender a motivação para a aprendizagem da LH; Compreender como gerem os repertórios de aprendizagem da LH.	<p>30 – Qual é a tua motivação para a aprendizagem da LH?</p> <p>31 – A aprendizagem da LH apresenta algumas vantagens para ti?</p> <p>32 – Qual o teu grau de domínio da tua LH?</p> <p>33 – Frequentas alguma associação de imigrantes?</p>

	9. Compreender qual a rentabilização que os professores fazem das LH	34 – Os teus professores sabem as línguas que falas? 35 – Eles mostram interesse por elas? 36 – Eles falam da tua LH nas aulas? 37 – Os teus professores falam da tua cultura de herança nas suas aulas? 38 – Os teus professores propõem atividades relacionadas com a tua língua e cultura de herança?
VI - Língua Portuguesa e a sua aprendizagem	10. Compreender a relação que têm com a aprendizagem da LP; Compreender como gerem a aprendizagem da LP.	39 – Quando, onde e com quem aprendeste a Língua Portuguesa? 40 – Qual o estatuto da LP para ti? 41 – Gostas da LP? 42 – Quais são as tuas maiores dificuldades em LP? 43 – Como achas que é o teu conhecimento da LP?

Quadro 1 - Estrutura, objetivos e questões do questionário aos alunos

O questionário aos professores, por sua vez, foi estruturado em quatro partes. Com a primeira, “Dados pessoais”, procuramos caracterizar os professores. Com a segunda parte, “Gestão pedagógica da diversidade”, pretendemos a) perceber se conheciam as LH e os repertórios plurilingues dos seus alunos com *background* migratório, b) perceber qual o papel que a escola atribui às LH e c) perceber se valorizam o capital linguístico e cultural dos alunos. Com a terceira parte, “Gestão da aprendizagem dos alunos com *background* migratório”, procuramos: a) perceber qual o papel que os professores atribuem à LH na aprendizagem da LP, b) perceber se existem influências da LH na LP. Com a última parte, intitulada “Formação do professor”, procuramos perceber se os professores manifestavam necessidades formativas no domínio da gestão da diversidade e do plurilinguismo.

Partes do questionário	Objetivos	Questões
I - Dados pessoais	1. Caracterizar os professores	1 - Nome da Escola 2 - Sexo: 3 - Idade 4 - País de nascimento 5 - Nacionalidade: 6 - Anos de residência: 7 - Habilitações académicas 8 - Tempo de serviço docente 9 - Situação profissional 10 - O(s) nível(eis) de ensino que lecionou e/ou leciona: 11 - A(s) disciplinas que lecionou e/ou leciona 12. Classifique os seus conhecimentos em línguas.

II – Gestão pedagógica da diversidade	2. Perceber se os professores conhecem as LH e os repertórios plurilingues dos seus alunos com <i>background</i> migratório	13 – Tem alunos com <i>background</i> migratório nas suas salas de aula? 14 – Conhece as LH dos seus alunos com <i>background</i> migratório? 15 – Recorre, de algum modo, às LH dos seus alunos com <i>background</i> migratório?
	3. Perceber qual o papel que a escola atribui às LH	16 – Qual o papel que a escola atribui às LH?
	4. Perceber se os professores valorizam o capital linguístico e cultural dos alunos com <i>background</i> migratório	17- Pratica atividades relacionadas com a aprendizagem das línguas e culturas de herança nas suas aulas? 18 – A prática de atividades culturais dos alunos com <i>background</i> migratório suscita algum interesse nos seus alunos portugueses?
III – Gestão da aprendizagem dos alunos com <i>background</i> migratório	5. Perceber qual o papel que atribuem à LH na aprendizagem do português	19 - Constata a presença de influências das línguas de herança na aprendizagem da(s) sua(s) disciplina(s)? 20 - Constata a presença de influências das línguas de herança no português dos alunos com <i>background</i> migratório?
	6. Perceber se existem influências das LH no português	21 - Qual é o papel das LH na aprendizagem do português?
IV – Formação do professor	7. Perceber se os professores têm necessidades formativas no domínio da gestão da diversidade e do plurilinguismo	22 – Participa ou já participou em ações de formação sobre plurilinguismo, interculturalidade e LH? 23 – Tem interesse em participar em ações de formação sobre plurilinguismo, interculturalidade e LH?

Quadro 2- Estrutura, objetivos e questões do questionário aos professores

As entrevistas biográficas aos alunos, por sua vez, foram estruturadas em função da estrutura adotada nos questionários apresentados anteriormente e funcionaram como:

- i) estudo prévio para “fechar” perguntas no questionário;
- ii) aprofundamento exploratório perante problemáticas ainda desconhecidas, levando a novas interrogações para pesquisas futuras;
- iii) exemplificação mais diversificada de determinados “nós” problemáticos.

Guião da entrevista biográfica aos alunos
I - Dados Pessoais
1 - Nome da Escola 2 - Idade 3 - País de Nascimento 4 - Nacionalidade 5 - Desde quando vives em Portugal 6 - Ano de escolaridade 7 - Identidade
II - Dados Familiares
8 - Em que país nasceram os teus pais? 9 - Em que país nasceram os teus avós? 10 - Qual/Quais a(s) língua(s) materna(s) do(s) teus familiares 11 - Qual a profissão dos teus pais em Portugal
III - Dados sobre a relação com a cultura de herança
12 - Visitas o(s) país(es) de origem dos teus pais (ou de um dos teus pais)? 13 - Gostas de visitar o país? 14 - Com que cultura te identificas?
IV - Dados sobre as relações estabelecidas com as línguas
15 - Compreendes, escreves, falas e és capaz de manter uma conversa em várias línguas? 16 - Em que línguas falas quando estás em Portugal? 17 - Para ti, viver com várias línguas (ex. língua portuguesa, língua de herança e as outras...) é uma vantagem? 18 - Todas as línguas que conheces e falas têm a mesma importância? 19 - Em que língua(s) sonhas? Te zangas? Contas? 20 - Em que língua(s) gostas de dizer que gostas de alguém? 21 - Qual a primeira língua que aprendeste?
V - Língua de Herança e a sua aprendizagem
22 - Quando, onde e com quem aprendeste a tua língua de herança? 23 - O que é uma língua de herança é para ti? 24 - Que sentimentos tens para com essa língua? 25 - Gostas de falar a tua língua de herança em Portugal? 26 - O que fazes com a língua de herança em Portugal 27 - A tua motivação para a aprendizagem da língua de herança é... 28 - Qual o teu grau de domínio da tua língua de herança? 29 - Frequentas alguma associação de imigrantes?
VI - Língua Portuguesa e a sua aprendizagem
30 - Quando, onde e com quem aprendeste a Língua Portuguesa? 31 - Gostas da Língua Portuguesa? 32 - Como achas que é o teu conhecimento da Língua Portuguesa? 33 - Os teus professores têm conhecimento das línguas que falas? 34 - Eles mostram interesse por elas? 35 - Eles falam da tua língua e cultura de herança nas aulas? 36 - Os teus professores propõem atividades relacionadas com a tua língua e cultura de herança?

Quadro 3 - Guião da entrevista biográfica aos alunos

A entrevista biográfica é constituída por seis grupos de questões abertas para obter informações adicionais que nos permitissem entender melhor: 1 – o percurso pessoal dos alunos; 2 - o percurso das suas famílias; 3 - as relações que estabelecem com a cultura de origem; 4 - as relações que os alunos estabelecem com as línguas

do seu repertório (LH e outras); 5 - os contextos e circunstâncias de aquisição da LH e as funções que os sujeitos lhe atribuem; 6 – as funções que os sujeitos atribuem à LP e à sua aprendizagem.

Os objetivos gerais desta primeira fase da recolha de dados foram:

(i) Sistematizar o conhecimento produzido sobre os repertórios linguísticos e culturais dos jovens com *background* migratório e sobre a heterogeneidade das suas biografias linguísticas;

(ii) Construir instrumentos de recolha de dados que permitissem proceder ao levantamento de informação relevante relativamente aos objetivos de investigação que traçamos (fase II). Pretendia-se, assim, compreender, através de questionários, entrevistas e da observação de aulas:

- i) o papel das LH nas escolas portuguesas;
- ii) a constituição da CP e dos repertórios plurilingues dos alunos;
- iii) as representações sociais associadas às línguas, culturas e povos;
- iv) o papel que os docentes atribuem às restantes línguas, nomeadamente às LH, na educação em línguas em geral e à escolarização em português, em particular.

Fase II - Caracterização linguística dos alunos com história(s) migratória(s)

Iniciámos esta fase como o envio de um desdobrável com uma breve descrição do projeto e respetivos objetivos às escolas de 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e às escolas secundárias da região centro de Portugal a convidar para participarem no estudo.

Como poucas escolas mostraram interesse em participar, o estudo veio a realizar-se em duas escolas básicas e secundárias (uma do distrito de Aveiro e outra do distrito de Coimbra), por apresentarem um número significativo de alunos com *background* migratório. A escola do distrito de Aveiro apresentava 15% de alunos (163 alunos) com pais provenientes de 16 países (África do Sul, Alemanha, Angola, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, China, França, Guiné-Bissau, Moçambique, Polónia, São Tomé e Príncipe, Suíça, USA, Venezuela). A escola do distrito de Coimbra, por sua vez, apresentava 5% de alunos (55 alunos) com pais provenientes de 20 países (África do Sul, Alemanha, Angola, Brasil, Bélgica, Cabo Verde, China, França, Inglaterra, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Moçambique, Moldávia, São Tomé e Príncipe, Suíça, Timor Leste, Ucrânia, Venezuela). Verificamos que a França com 23% e a Venezuela com 25% são os dois países com as maiores percentagens

de alunos com *background* migratório, o que se explica pelas razões históricas da emigração portuguesa.

A implementação deste estudo foi, numa 1.^a fase, realizada com a colaboração do diretor pedagógico de cada uma das escolas, que nos facilitou o acesso à lista de todos os alunos com *background* migratório. Numa 2.^a fase, com a colaboração de um professor de informática de cada escola, foram aplicados os inquéritos por questionário *online*, com questões fechadas e abertas, a um total de 139 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, que frequentavam essas duas escolas no ano letivo de 2013-2014, e a 59 professores de ambas as escolas. Numa 3.^a fase realizamos entrevistas a uma amostra selecionada de alunos de origem imigrante, reduzida a 20 alunos com idades compreendidas entre os 13 a 18 anos (10 alunos por escola), e mediante a obtenção de autorização dos pais para participar no estudo. Estas entrevistas foram realizadas pela investigadora responsável, tiveram uma duração média de 30 minutos, o que fez um total de 10h de gravações.

Cód	Idade	Ano escolar	Nacionalidade declarada	Nacionalidade pai	Nacionalidade mãe	Línguas herança declaradas	Línguas escola
EA.1	17	11 ^o	ucraniano	ucraniano	ucraniana	russo/ucraniano	PT ⁴ /IN/FR
EA.2		12 ^o	alemã	português	alemã	alemão	PT/IN/FR/ES
EA.3	18	12 ^o	japonesa e brasileira	japonês	brasileira	japonês/PT-brasil	PT/IN/FR/ES
EA.4	17	11 ^o	francesa e italiana	italiano	francesa	italiano/francês	PT/IN/FR/ES
EA.5	18	12 ^o	moçambicano	moçambicano	moçambicana	PT variante africana/ dialeto	PT/IN/FR/ES
EA.6	17	11 ^o	venezuelana	português	venezuelana	espanhol/PT	PT/IN/FR
EA.7	19	12 ^o	luxemburguesa	português	português	PT/FR/luxemburguês, alemão	PT/IN/ES
EA.8	17	11 ^o	chinês	chinês	chinês	mandarim	PT/ IN/FR
EA.9	17	12 ^o	belga	belga	belga	francês	PT/IN/FR
EA.10	15	8 ^o	brasileira	brasileiro	brasileira	PT do brasil	PT/IN/FR
EA.11	14	8 ^o	portuguesa/romena	português	romena	romeno/PT	IN/FR
EA.12	16	10 ^o	cabo-verdiano	cabo verdiano	cabo verdiana	dialeto cabo verde	PT/IN/FR/ES
EA.13	15	10 ^o	bielorrussa	bielorusso	bielorrussa	bielorusso/russo	PT/IN
EA.14	17	10 ^o	bielorrussa	bielorusso	bielorusso	bielorusso/russo	PT/IN
EA.15	17	10 ^o	americano	americano	portuguesa	inglês dos EUA	PT/IN
EA.16	18	10 ^o	timorense	timorense	timorense	tétum	PT/IN
EA.17	16	10 ^o	portuguesa	português	filipina	PT/percebe filipino	PT/IN/FR
EA.18	17	10 ^o	português	venezuelano	portuguesa	PT/ES	PT/IN/FR/ES
EA.19	17	10 ^o	são-tomense	são-tomense	são-tomense	2 dialetos de são tomé/PT	PT/IN/FR/ES
EA.20	17	10 ^o	angolano	angolano	angolano	PT/dialeto angola	PT/IN/FR/ES

Quadro 4 - Entrevistas biográficas a alunos com *background* migratório

⁴ Significado das siglas: PT: Português; IN: Inglês; FR: Francês; ES: Espanhol

Os questionários e as entrevistas centrados na apreensão das representações sociais destes sujeitos acerca dos seus repertórios plurilingues, com enfoque nas suas LH, permitiram-nos: i) compreender as representações que os jovens possuem sobre a sua língua de origem/LH e sobre a LP; ii) cruzar com as representações das famílias e com as da comunidade de acolhimento; iii) analisar a forma como estes diferentes atores sociais compreendem as interações das suas línguas no seu repertório plurilingue; iv) analisar a forma como os professores que escolarizam os alunos com *background* migratório em LP mobilizam estas representações nas suas opções práticas, nas suas planificações, nas suas atividades e nos discursos de sala de aula.

Entre abril e dezembro de 2014 iniciamos a organização e tratamento dos dados recolhidos, adotando uma postura analítica na reconstrução do sentido. Pretendeu-se produzir metodicamente sentido social a partir da exploração dos dados obtidos com os questionários e as entrevistas.

A recolha de dados nesta fase foi suportada por várias técnicas e dispositivos que contemplaram as perspetivas de cada sujeito e cuja construção se apoiou no intercâmbio com vários dados designadamente:

- ✓ a aplicação dos questionários a alunos e a professores;
- ✓ a recolha e organização dos dados;
- ✓ a realização das entrevistas;
- ✓ a transcrição e análise das entrevistas.

Fase III - Caracterização das práticas escolares

A terceira fase da recolha de dados para o estudo decorreu entre outubro e dezembro de 2014 e centrou-se na caracterização das práticas escolares a partir da observação de aulas na área disciplinar de Português e História e Geografia de Portugal. A observação de aulas decorreu em quatro turmas na escola de Aveiro com alunos com *background* migratório. No total foram observadas 31 aulas de 90 minutos em duas áreas disciplinares - Português e História/Geografia. Enquanto investigadora não nos limitamos a contar o que nos foi contado, mas “interpretamos” esses dados, produzindo categorias e proposições (hipóteses explicativas) indispensáveis para o entendimento dos fenómenos através de um processo indutivo com origem na própria narração.

Traçamos para esta fase do estudo os seguintes objetivos:

- ✓ Analisar a rentabilização pelos professores em situações de sala de aula dos repertórios plurilingues dos alunos com *background* migratório.

- ✓ Descrever o papel das LH nas escolas portuguesas, nomeadamente para a aquisição de conhecimentos ditos “não linguísticos”.

Com a observação de aulas analisamos a forma como a escola/o professor:

- i) valoriza o capital linguístico e cultural dos alunos (a família, os amigos, etc...), de forma a abrir a sala de aula à totalidade dos seus conhecimentos, nomeadamente aqueles que a escola/professores não reconhece ou não quer ver;
- ii) coloca em evidência a relação entre os conhecimentos que os alunos possuem em diferentes línguas, sem compartimentar os conhecimentos e as vivências plurilingues e interculturais (desenvolvimento da competência metalinguística e metacognitiva);
- iii) potencia as transferências entre diferentes saberes, competências, saber-fazer e saber-aprender (desenvolvimento da autonomia dos alunos durante o processo de aprendizagem);
- iv) promove atividades que enriquecem a cultura linguística dos alunos (por exemplo: distinção entre fronteira linguística e geográfica, entre as diferentes variedades das línguas, ...);
- v) ajuda a desconstruir representações e estereótipos negativos face a outros povos e línguas (desenvolvimento de conhecimentos e de atitudes positivas em relação à diversidade linguística e cultural).

3. Papel das Línguas de Herança nas escolas do centro

Tendo em conta que o *design* da investigação e os objetivos investigativos se enquadram em “procedimentos interpretativos, hermenêuticos” (Boavida & Amado, 2006, p. 95), adotamos uma metodologia de análise de conteúdo que foi aplicada à totalidade dos dados. Com base em Bardin (2014), procedemos a uma *análise categorial* no âmbito da qual as categorias de análise emergiram dos dados e da sua interação com o quadro teórico. Para a análise das representações dos sujeitos inquiridos foram construídos instrumentos de análise que permitiram manusear e trabalhar os dados de forma organizada e o mais objetivamente possível como passaremos a descrever.

3.1 Representações de Alunos

Pretendemos com este estudo, que concebemos como uma análise aprofundada de um “único caso” em ambiente ‘natural’ ou “naturalístico” (Stake, 2009; Yin & Grassi, 2007) e que faz parte de um trabalho mais alargado intitulado “O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com *background* migratório: um estudo de caso, nas escolas do distrito de Aveiro e Coimbra” (desenvolvido entre janeiro de 2013 e dezembro de 2015), contribuir para a compreensão do papel das LH do aluno com *background* migratório no desenvolvimento da sua CP.

Os dados selecionados para o estudo que aqui apresentamos são provenientes da análise estatística das respostas às questões fechadas do questionário e da análise de conteúdo das respostas às questões abertas (Bardin, 2014). A análise dos dados qualitativos será apresentada tendo em consideração as cinco categorias que emergiram da combinação entre os dados recolhidos através das duas análises referidas (Quadro 5).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Identities plurais	<ul style="list-style-type: none"> - Pertencas múltiplas - Representações identitárias
Diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas culturais diversas - Cultura do país de acolhimento - Cultura de herança familiar - Cultura do país de herança - Valorização da sua diversidade cultural
Diversidade linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Língua de escolarização/oficial/LP - Línguas de aprendizagem/LE - Línguas de Herança - Pluralidade linguística

Competência plurilingue e pluricultural	<ul style="list-style-type: none"> - Interações linguísticas - Gestão da interação - Gestão da dimensão afetiva - Gestão dos repertórios linguístico-comunicativos - Gestão dos repertórios de aprendizagem
Gestão pedagógica da diversidade linguística e cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das suas LH e dos repertórios plurilingues - Papel que a escola atribui às LH - Mobilização e possível rentabilização em sala de aula

Quadro 5 – Categorias de análise

Nas secções seguintes daremos conta dos resultados mais relevantes que nos permitiram responder aos objetivos delineados para esta contribuição.

Apresentação e discussão dos resultados

Como já referimos anteriormente, o presente estudo tem como objetivo compreender i) o perfil sociolinguístico dos jovens com *background* migratório, ii) quais os seus conhecimentos acerca dos seus repertórios plurilingues e as relações que estabelecem com as LH, a língua do país de acolhimento e as outras línguas dos seus repertórios linguísticos, bem como as relações que estabelecem entre elas e iii) a mobilização e possível rentabilização, por parte dos professores em sala de aula, dos repertórios plurilingues dos seus alunos com percursos migratórios, tal como percebidas por estes últimos.

Perfil sociolinguístico dos jovens com história(s) migratória(s) **Identities plurais**

Como já referimos, participaram no nosso estudo 139 alunos, do 5.º ao 12.º anos com percursos migratórios diversos, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos (15% com 10 anos, 17% com 11, 19% com 13, 22% com 15 e 27% com 18 anos) e inscritos em duas escolas básicas e secundárias da região centro de Portugal. 50.39% dos alunos inquiridos são do sexo feminino e 45% do sexo masculino.

De acordo com os dados recolhidos, 94,57% dos alunos inquiridos já nasceram em Portugal e os restantes 5,43% nasceram em países como a Alemanha, Bélgica, Bielorrússia, Brasil, Canada, China, França e Venezuela. De referir que 86,05% dos sujeitos declaram ter nacionalidade portuguesa contra 11,63% que mencionaram outra

nacionalidade (alemã, belga, bielorrussa, brasileira, canadiana, chinesa, francesa, polaca e romena). Paralelamente, quando questionados acerca da sua identidade, 83.72% afirmaram ter identidade portuguesa contra 10.85% que referiram outra identidade, nomeadamente a alemã, belga, bielorrussa, brasileira, canadiana, chinesa, francesa, venezuelana, ou dupla identidade (portuguesa e francesa e portuguesa e polaca).

Os principais argumentos avançados pelos sujeitos para a definição da sua identidade assentaram nos critérios da “natividade” e da “paternidade”. Na verdade, para o público-alvo deste projeto, ser francês, português ou canadiano, por exemplo, significa, em primeiro lugar, ter nascido em determinado território conotado com um país/nação e, em segundo lugar, ser descendente de pais oriundos desse país.

Sou chinesa. Nasci na China e fiz lá a escolaridade até ao 6º ano. ID⁵ 65
Considero-me português porque nasci em Portugal apesar do meu pai ser originário de Angola. ID34

Face ao exposto, vários sujeitos possuem uma representação da sua identidade como algo imutável e estável, já que o nascimento e as origens da família determinam a forma como se veem.

Sou francesa apesar de ter nascido em Portugal e tenho sangue francês através dos meus pais. ID30
Sou belga porque nasci lá, orgulho-me do meu país e tenho toda a minha família menos as minhas irmãs e o meu pai. ID148

Todavia, em outros momentos, as respostas dos alunos revelam que as pertenças destes jovens são por vezes encaradas como múltiplas e transitórias, na medida em que se redefinem constantemente, através da ação e das interações, em situações de novas vivências (Edwards, 2009).

Quando estou em Portugal digo que sou português e na Polónia digo que sou polaco. ID 109
Mesmo sendo portuguesa e tendo vivido aqui toda a minha vida, os meus pais sempre me contaram coisas que se passaram na Venezuela, e sempre me mantiveram informada e fizeram questão de eu aprender coisas de lá. Sinto que sou tanto de Venezuela como de Portugal. ID 151

Para estes jovens afirmar a sua nacionalidade foi um processo fácil, no entanto a definição da sua identidade-pertença foi mais complexa, pela consideração, isolada ou combinada, de fatores cognitivos, discursivos e sócio históricos próprios de cada indivíduo e de cada grupo. Constatamos, em particular, que estas construções da

⁵ A sigla ID significa identificação do aluno, seguida do nº atribuído ao aluno

identidade não são apenas um processo de construção de uma outra pertença, mas também um processo de construção de uma identidade que se transforma:

Eu considero-me portuguesa, porque sempre vivi, e cresci "aqui", e sempre aprendi as diversas coisas incluindo a cultura portuguesa. ID 119

Porque nasci na Bélgica, orgulho-me do meu país e tenho lá toda a minha família menos as minhas irmãs e o meu pai. ID 148

Verificamos ainda que alguns destes jovens afirmam possuir uma identidade dupla e, na maioria dos casos, uma dupla pertença.

Porque ambas estão muito presentes no dia-a-dia. ID127

Diversidade Cultural

A escola portuguesa é constituída por diversas comunidades com culturas próprias que apresentam traços diferenciados. Nos casos observados, a escola do distrito de Aveiro tem 15% de alunos (163 alunos) com pais, ou um deles, provenientes de 16 países. A escola do distrito de Coimbra apresenta 5% de alunos (55 alunos) com pais provenientes de 20 países.

Na maioria dos casos que observamos, a pertença a uma cultura reencaminha para uma identidade própria e uma memória coletiva.

Embora viva em Portugal, sempre tive mais influências francesas do que propriamente portuguesas. ID 161

Gosto de Portugal mas sou bielorrussa, tenho lá amigos e é minha Terra. ID 99

Na tarefa de identificação e de compreensão do processo de descoberta das pertenças destes jovens, foi importante perceber o significado de *Identidade-Pertença* na sociedade e na escola portuguesas. Muitos destes jovens afirmam possuir múltiplas pertenças, funcionando o seu “ser” como mediador e como ponto de contacto com essa multiplicidade de influências, vivências, contextos e discursos.

Porque amo ambas as culturas e sigo as duas igualmente. ID 30

França é um país interessante, não muito distinto de Portugal, e como gosto imenso de Portugal também gosto desse país. ID137

Revelaram ainda representações simbólicas das culturas e um posicionamento muito individual na relação que têm com cada uma dessas culturas.

Eu sinto-me de cultura portuguesa, pois o que me ensinaram em termos de cultura, e não só, foi a cultura portuguesa e nunca tive o conhecimento de outra cultura, e porque foi aqui em Portugal que cresci e onde aprendi tudo sobre o meu país. ID 119

Por um lado, sinto-me de cultura portuguesa, visto que sempre vivi em Portugal e como tal tenho adotado a cultura deste país. Mas, por outro lado, sinto-me de cultura alemã, porque a minha mãe fala muito dos tempos que lá passou e tenta-nos transmitir alguma cultura alemã. ID 128

Nas respostas dadas a uma das questões acerca da relação com a cultura do país de herança, 54% dos inquiridos referem que 'gostam muito' e 36% 'gostam' do país de origem dos pais contra 20% que afirmam não gostar do país de origem, como se pode verificar nos seguintes excertos:

É um país diferente, com costumes diferentes, pessoas diferentes e dialetos diferentes.
É uma realidade diferente. ID 120
Não gosto de visitar Moçambique porque há muita pobreza, roubos e mais coisas más.
ID 83

No que à pertença cultural diz respeito, 78,63% dos alunos dizem-se de cultura portuguesa, 15,38% de cultura dupla e apenas 5,13% afirmam ser só da cultura do país de origem dos pais. No que diz respeito ao real conhecimento do país de herança, 58,97% dos jovens nunca visitaram os países de origem, 25,64% visitam-no raramente, 8,55% visitam o país de origem uma vez por ano e 4,27% visitam o país duas vezes por ano. Para muitos destes jovens manter viva a cultura de herança dos familiares é a forma de dar continuidade e fortalecer a sua identidade cultural e nacional, desenvolvendo assim a dimensão intercultural da sua identidade.

Eu adoro visitar a Alemanha... Sinto-me de algum modo em casa, porque quando lá vou consigo perceber como foi a infância da minha mãe, as brincadeiras que tinha, os locais de eleição para as suas brincadeiras... Por outro lado, é um país maravilhoso e com pessoas muito acolhedoras. ID 128

Porque toda a família da minha mãe está na Venezuela, e a primeira vez que fui lá, tinha dois anos e da segunda vez, eu tinha 14 anos. Então, eu conheci os meus primos, primas, tios e tias "outra vez" e tenho saudades. E além disso, aquele país é lindo, tem um clima espetacular, incluindo os amigos fantásticos dos meus pais, de quando eles viviam lá, que ainda agora se mantêm fiéis à amizade. ID 151

Na verdade, se os sujeitos afirmam pertencer a várias culturas, a dimensão intercultural está já presente no seu universo ontológico, que reconhece, por vezes, as tensões inerentes à heterogeneidade das referências culturais que possui.

Porque apesar de ter crescido em contacto com a cultura portuguesa, sinto que grande parte de mim se sente deslocada com a mesma, e sinto-me muito mais à vontade quando estou em contacto com a cultura do meu país de origem, o Brasil. ID 116

Os repertórios plurilingues dos alunos e as relações que estabelecem com a Língua de Herança

Diversidade linguística

A escola é considerada em Portugal, como noutros contextos, como sendo um dos lugares essenciais para a 'integração' dos filhos de imigrantes na sociedade. Os dados recolhidos indicam que 95% dos nossos inquiridos frequentaram apenas o

sistema de ensino português, contra 5% que conheceram outro sistema escolar (Bielorrússia, Canada, China, França, Itália, Polónia e Venezuela).

Estes alunos são escolarizados em português, lecionado quer como língua materna quer como língua não materna (PLNM) no caso dos recém-chegados. Os dados evidenciaram que, para 65% destes alunos, a LP foi a primeira língua que aprenderam e que, para 22%, a LH ocupou essa posição. Além disso, 60,84% dos inquiridos afirmam dominar melhor o português, contra 16% que afirmam dominar melhor a LH. Como todos têm de agir linguisticamente, desenvolvendo competências comunicativas necessárias à sua integração nos diferentes domínios em que se movem (educativo, público, privado), todos eles entendem que a aprendizagem do português é crucial.

Para além do português, língua de escolarização, os alunos aprendem duas das línguas estrangeiras que integram o currículo da escola, sendo elas o inglês, o francês e/ou o espanhol.

A maioria das LH dos nossos inquiridos (alemão, espanhol/castelhano, francês, inglês, variedade dos EUA, várias variedades do português⁶) não têm espaço no contexto educativo da região centro, à exceção do alemão, espanhol, francês e inglês que são também línguas da escola, lecionadas como LE. Ficam, portanto, excluídos do cenário curricular o bielorrusso, crioulo cabo verdiano, flamengo, galego, japonês, mandarim, polaco, romeno, russo e ucraniano.

O posicionamento de muitos destes alunos em relação às suas LH é fortemente influenciado pelo seu estatuto mais confidencial e confina-se a um uso íntimo na esfera familiar e privada, entre amigos, na comunidade, percebidas como línguas da sua comunidade, da sua família, dos afetos e das emoções, portanto, minoritárias, sem lugar no espaço escolar, à exceção das já referidas LH que integram, como LE, o currículo escolar.

Falo a língua castelhana em casa porque é a língua da minha família e a língua portuguesa é a língua dos meus amigos. ID 73

Gosto de falar um pouco a LH, porque sinto-me de algum modo feliz por falar a língua que acompanha a minha mãe desde que nasceu. ID 128

A língua com que tenho mais contato atualmente é a Portuguesa, na escola, mas em casa, é raro falar Português. ID 161

⁶ Existem, atualmente, duas reconhecidas normas do português: o PE e o PB (e isto independentemente da variação dialectal existente em cada um destes países), bem como variedades locais faladas em cada um dos outros países (como, por exemplo, as variedades africanas angolana e moçambicana). Estas normas de referência, a que geralmente se dá o nome de norma-padrão, dominam o uso culto, o ensino e a comunicação social (Mira Mateus, *et al*, 2003; Cunha & Cintra, 2015).

Esta situação faz da LP uma língua pluricêntrica que compreende formas estruturais linguísticas e traços socioculturais e conceptuais específicos de cada país (Silva, *et al.*, 2011).

Não é raro também que certos jovens ocultem o domínio das suas LH, sobretudo os mais novos ou a residir há mais tempo em Portugal, ‘fingindo’ já não as compreender.

Não gosto de falar porque eu não sei falar bem a língua da família. ID 45

No fundo eu tenho ‘vergonha’ de falar alguma coisa mal, e porque o meu sotaque é estranho, então não falo muito o espanhol. ID 151

Outros afirmam que as suas LH mudaram de estatuto ao longo dos seus percursos. É o caso dos alunos que já nasceram em Portugal e que adquiriram o português precocemente.

O português é a língua que eu aprendi desde pequeno e que já domino melhor que a minha LH. ID 101

Porque nasci e cresci em Portugal apesar de a minha mãe ter nascido na Venezuela, ela não fala comigo e com o meu irmão venezuelano, e apesar do meu pai ter uma forte ligação com a língua inglesa e lá em casa falarmos bastante inglês, a minha língua será sempre a portuguesa. ID45

O que distingue os alunos com *background* migratório dos alunos portugueses é o facto de dominarem outras línguas, ainda que, em muitas situações, de forma desequilibrada e, nas palavras de Blommaert (2010), “truncada”, por se confinar às variedades e registos falados em casa. O português, apesar de ser para muitos uma língua de acolhimento, é também a língua que muitos já afirmam dominar melhor.

O português [...] é a língua necessária para falar na escola em Portugal e o francês, para mim é a mais importante porque é a que falo mais com as pessoas lá de casa e pela internet e o inglês é pela necessidade de tirar boas notas. ID 120

De uma forma geral, os dados revelam que os contextos de aprendizagem das LH se restringem à esfera privada, com os pais (89%). Relativamente à sua aprendizagem por meio dos pais e família, 80% destes jovens reconhecem-lhe vantagens associadas à possibilidade de comunicação com a família, às possibilidades profissionais e ao sucesso escolar. Note-se que 18% dos inquiridos não veem vantagens na aprendizagem das LH em contextos formais e/ou não formais.

Os resultados evidenciam, também, a presença de alunos de Português LH (socializados e alfabetizados em variedades não europeias do português) com experiências de várias culturas, com pertenças múltiplas e transitórias, que se redefinem constantemente através da ação, em situações de novas vivências, deixando espaço para reconfigurações e novas pertenças. Para muitos destes jovens, manter viva(s) a(s) língua(s) e cultura(s) de herança dos familiares é a manifestação do desejo de desenvolver a identidade cultural e nacional.

Nem todos os inquiridos têm o Português Europeu (PE) como LM. Para alguns destes a LM é uma das variedades da LP, como podemos verificar nos perfis identificados:

1. Alunos que aprenderam o PT (uma das variedade de PT e PLH em Portugal) como 1.^a língua no país de origem e continuam a usar essa variedade em Portugal;
2. Alunos que aprenderam o PLH como 1.^a língua no país de origem e deixaram de usar essa variedade em Portugal;
3. Alunos que aprenderam o PE como 1.^a língua em Portugal a par com o PLH e continuam a usar essa variedade em Portugal;
4. Alunos que aprenderam outra LH como 1.^a língua no país de origem a par com a variedade de Português e usam, esporadicamente, essa LH em Portugal;

Os resultados deixaram antever uma importante heterogeneidade de perfis linguísticos e de relações que estes mantêm com as diferentes variedades do Português, sendo, no entanto, de destacar um denominador comum, a relação afetiva com a “variedade de herança”. A maioria destes sujeitos contacta com vários universos linguísticos, mas os graus de uso de cada uma das variedades de Português em presença variam em função do valor que lhes é atribuído por cada indivíduo. As relações que estes jovens estabelecem com as variedades não europeias do Português são de natureza predominantemente afetiva e identitária. Como constatamos, são instrumentos para a manifestação dos afetos e das emoções, estando associadas à família, às origens e às férias, e nem sempre são legitimadas no contexto escolar português. Por sua vez, o PE, como pudemos observar durante as entrevistas, é encarado como objeto escolar, de aprendizagem e sujeito a avaliação. Todas estas constatações ajudam a legitimar a designação de “variedade de herança” que introduzimos nesta contribuição – pelo seu valor afetivo e pela sua carga identitária, mas também pelo seu posicionamento minoritário e subalterno em relação à língua do país de acolhimento.

Os alunos inquiridos têm consciência da importância da norma escolar para o seu desempenho e sucesso escolares, mas são quase unânimes ao considerar que é o domínio de duas variedades que os torna únicos e que é no uso das duas variedades que se sentem “completos”. Pudemos também verificar que, para se integrarem na escola portuguesa, estes alunos têm de possuir uma grande vontade e predisposição para a aprendizagem do PE e têm consciência que as aprendizagens

exigidas em PE como língua de escolarização requerem um conjunto de conhecimentos (fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos, sociolinguísticos...) da LP que nem sempre possuem para obter sucesso escolar. Revelam, sobretudo, dificuldades de natureza interlinguística, porque os exemplos dados se realizam de forma diferente no PE e no PLH, e intralinguística, tendo em conta as características e especificidades de cada variedade da LP.

Competência plurilingue e pluricultural

Os dados obtidos sobre a CP dos inquiridos permitiram-nos analisar as quatro dimensões que constituem a CP, de acordo com Andrade, Araújo e Sá *et al* (2003). Assim, no que respeita à dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos foi possível apurar alguns dados sobre os seus repertórios linguísticos, sobre a natureza plural do seu percurso linguístico-comunicativo e como este se foi construindo. Tendo em conta a dimensão afetiva, os inquiridos tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas motivações, predisposições e atitudes face às línguas do seu repertório. No que concerne à dimensão de gestão da interação, foi possível reunir informação sobre o papel das várias línguas faladas pelos alunos inquiridos e as competências que manifestam em cada uma delas. Relativamente à dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre os processos de aprendizagem das línguas do seu repertório linguístico.

Os resultados obtidos revelam que a maioria dos alunos inquiridos contacta com vários universos linguísticos, mas os graus de uso de cada uma das línguas referidas variam em função do valor que lhes é atribuído por cada indivíduo. 81,90% dos inquiridos consideraram-se plurilingues e revelaram uma realidade linguística variada e perfis individuais muito heterogêneos.

Os repertórios linguísticos dos jovens inquiridos contemplam a língua de escolarização (LP), a(s) LH, que assume/m grande relevância na comunicação com os pais, irmãos e com a comunidade de pertença, e duas línguas estrangeiras curriculares (inglês e/ou francês e/ou espanhol). Possuem, assim, um capital linguístico diversificado, que gerem em função dos contextos e dos seus interlocutores e cujos valores são avaliados de modo diferente em função das competências que são ativadas e valorizadas.

Gosto de falar a minha língua, neste caso, o romeno, mas não tenho ninguém da minha idade e que eu conheça com quem possa falar. Falo só com a família. Quando encontro alguém assim, como eu, fico muito feliz por poder pôr em prática o romeno. ID 25

A minha LH não é uma língua que sinto que me vai ser útil, e sinto-me mais focado no inglês, que me poderá vir a ajudar no futuro. ID 58

Eu gosto de falar com a minha mãe na língua dela, o alemão, para ela ficar contente. ID 113

A figura 1 mostra que os inquiridos usam as várias línguas - separadamente ou em conjunto - para fins específicos, em diferentes áreas da sua vida, com vários interlocutores e para as necessidades e usos linguísticos diários.

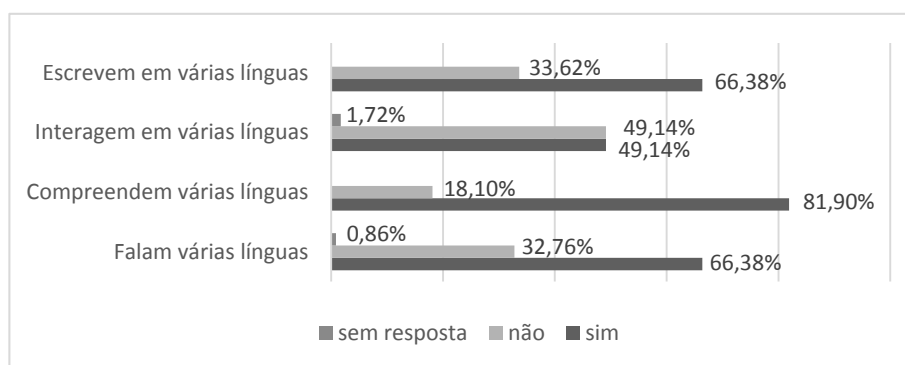


Figura 1- Repertórios plurilingues dos jovens da amostra

Como se pode verificar na figura anterior, os alunos não desenvolvam as mesmas competências em todas as línguas do seu repertório, sendo a competência de compreensão em diferentes línguas a mais desenvolvida e as competências produtivas as menos desenvolvidas. Estamos assim perante realidades dinâmicas e multidimensionais no que respeita à proficiência e às opções e contextos de uso.

Tendo em conta os dados relativos 'à importância das línguas do seu repertório' verifica-se uma grande flutuação nas respostas e um equilíbrio entre o sim (38%) e o não (34%). Numa perspetiva mais individual, os alunos têm consciência dos seus repertórios plurilingues e da mobilização que fazem das línguas e das suas práticas e competências em função dos seus percursos individuais, mas nem sempre lhes reconhecem os mesmos valores.

O português é a minha língua e a que uso para me expressar e comunicar com as outras pessoas, logo é a que tem mais importância. O francês e o inglês aprendo nas aulas e tenho interesse em saber para num futuro próximo ter mais possibilidades de trabalho, contudo não são tão importantes para mim. ID121

Considero a minha língua materna (francês) a mais importante para mim. ID 161

A minha LH é importante porque quando formos maiores podemos ir viajar ou trabalhar para outros países e temos o básico de algumas línguas o que facilita a estadia nesses sítios e até mesmo a oportunidade de trabalho. ID 32

Noto, principalmente na escola, ao aprender outras línguas, que me é muito mais fácil aprender línguas novas, devido a algumas parecenças com a minha LH (romeno) nas palavras e na estrutura frásica . ID 25

Os inquiridos têm consciência da diversidade linguística dos seus repertórios e das várias situações de comunicação e dos interlocutores nelas envolvidos, como se constata nos seguintes excertos:

Viver com várias línguas é importante porque se eu for para outros países não tenho o problema de não saber falar, escrever e compreender, podemos aprender mais línguas e ir compreendendo-as ao longo do tempo. ID 110

Consigo dirigir-me a alguém que fale nessa língua com mais facilidade do que uma pessoa que não fale ou que não perceba muito relativamente a essa língua. ID 163

A LH adquire assim uma dimensão sócio afetiva, testemunha de uma relação afetiva e identitária positiva, em que são mobilizadas representações culturais favoráveis. No que respeita ainda às relações afetivas com a LH, os sentimentos que lhe são atribuídos são de “prazer”, “honra” e “orgulho”, referidos a partir de uma lista que incluía também o sentimento de “vergonha”.

Os alunos inquiridos têm também consciência que o conhecimento da LP lhes permite ingressar na comunidade portuguesa (educativa, cultural e social) e é um fator de pertença que os ajuda a construir a sua identidade individual e a aceder aos diferentes lugares, às pessoas, aos direitos e às oportunidades que a sociedade lhes oferece.

O português é a minha língua e a que uso para me expressar e comunicar com as outras pessoas, logo é a que tem mais importância. ID 121

Neste sentido e partindo do princípio fundamental de que a questão da integração e do sucesso escolar destes alunos passa, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de competências na língua do país de acolhimento, verificamos que os alunos inquiridos estabelecem grandes relações de identificação com a LP, em complementaridade com as outras pertenças e com constantes recriações da própria “pátria linguística”. À luz destes resultados, constatamos que estes alunos crescem e vivem em várias línguas e não apenas em PT, em LH ou em LE, já que desenvolveram a capacidade de se integrarem em diferentes ambientes linguísticos e culturais, mobilizando os recursos que são mais significativos de forma situada e contextualizada. São assim portadores de repertórios plurilingues, constituídos por saberes heterogéneos, desequilibrados e instáveis, que integram as diferentes línguas com as quais contactaram, formal ou informalmente. Têm, por conseguinte, ativas

muitas das línguas dos seus repertórios, que gerem consoante as necessidades comunicativas do seu quotidiano.

Mobilização e possível rentabilização, por parte dos professores em sala de aula, dos repertórios plurilingues dos alunos

No que à aprendizagem das LH diz respeito, os dados apresentados na figura 2 mostram que a aprendizagem destas resulta da vontade e da responsabilidade das famílias.

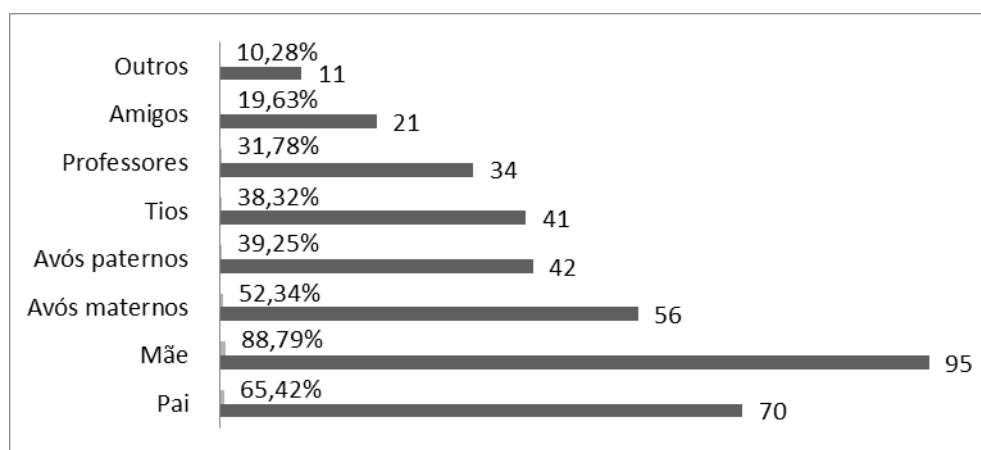


Figura 2. Aprendizagem da LH

Apenas 31.78% dos jovens inquiridos tiveram acesso à aprendizagem das LH antes de chegar a Portugal ou aprenderam-nas no âmbito do ensino não formal já cá em Portugal. São essencialmente os contextos não formais e informais a privilegiar os percursos individuais destes alunos e a servir de ponto de partida para novas aprendizagens.

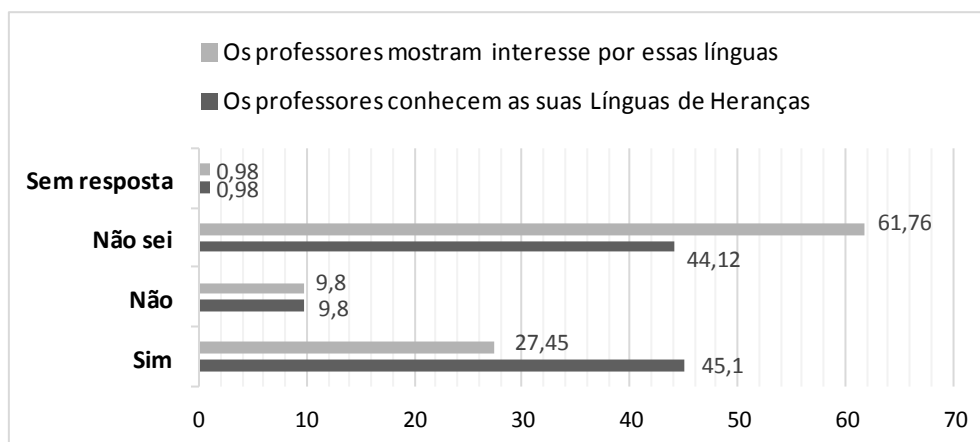


Figura 3. O professor e as LH

De uma forma geral, a maior parte dos sujeitos inquiridos diz que não sabe se a escola e os professores conhecem o seu capital linguístico e cultural (figura 3). Não há também, na sua perspetiva, uma rentabilização sistemática das LH na escola portuguesa, como se evidencia na figura seguinte.

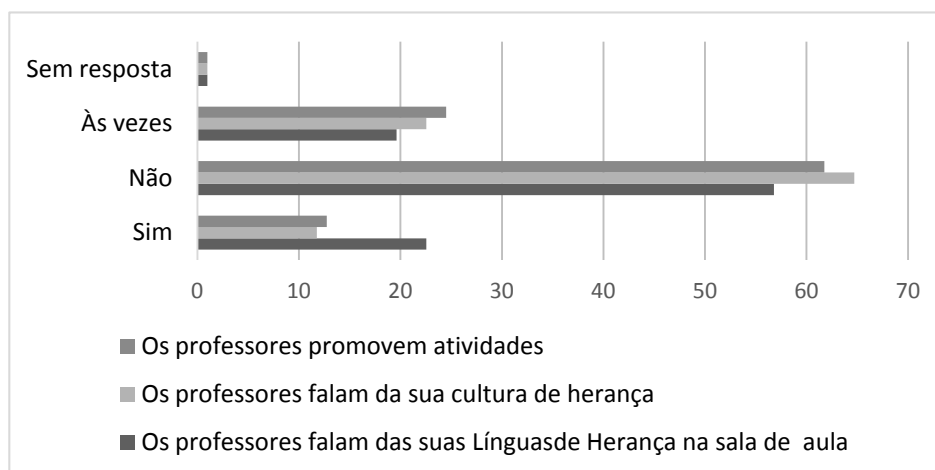


Figura 4. Professor e a Língua e cultura de herança em sala de aula.

Os mesmos resultados são corroborados pelo seguinte excerto, em que o aluno inquirido revela que apesar de não haver espaço no contexto escolar para a aprendizagem a sua LH, a família apoia a sua manutenção.

Na escola sempre me ensinaram a cultura portuguesa, mas os meus pais encarregaram-se de também aprender a cultura romena pois acharam que me podia ser útil um dia e o saber não ocupa lugar, portanto, aprender nunca é demais. ID25

Concluimos assim que nos discursos dos alunos as LH não aparecem como objetos escolares, exceção feita ao espanhol, francês e inglês, mas é-lhes reconhecido e associado um papel afetivo e utilitário.

Síntese

Analisando as respostas dos alunos à luz do quadro teórico deste estudo e dos seus objetivos, nomeadamente a reflexão sobre o contributo das LH na promoção de uma educação intercultural e plurilingue em Portugal, importa destacar algumas linhas de reflexão:

- i) Os resultados confirmam a presença, nas escolas do Centro de Portugal, de alunos com experiências de várias culturas, com pertenças múltiplas e transitórias, que se redefinem constantemente através da ação, em situações de novas vivências. A presença destes alunos, por um lado, aviva

a necessidade de construir conhecimento sobre os fenómenos do multilinguismo societal, do plurilinguismo individual e da convivência transcultural. Por outro lado, torna urgente a reflexão acerca dos melhores modos de integrar estes alunos e de lhes ensinar a LP como língua de acolhimento.

- ii) Existem múltiplas formas de viver e sentir as línguas presentes na escola, nomeadamente por parte dos alunos cujo *background* histórico, social, cultural e linguístico é substancialmente diferente do português. Os resultados mostram que a maioria destes sujeitos contacta com vários universos linguísticos, mas o uso de cada uma das línguas em presença varia em função do valor que lhe é atribuído por cada indivíduo. Foi possível constatar que há uma importante heterogeneidade de perfis linguísticos e de relações com as diferentes línguas, sendo, no entanto, de destacar um denominador comum, a relação afetiva com a LH.
- iii) Por outro lado, os dados evidenciam que a maioria dos alunos valoriza as LH e perceciona-as como símbolo da origem dos familiares e de identidade. Em determinados casos estas LH são também objetos escolares (alemão, francês, espanhol e inglês). No que diz respeito à LP, aferimos que é representada enquanto língua de escolarização e veicular. LH e LP são ambas consideradas como instrumentos de construção e de afirmação da identidade e como instrumentos de interação e ação sociais. As LH em presença são, essencialmente, as línguas afetivas e identitárias, praticadas na esfera privada e comunitária. À exceção do alemão, espanhol, francês e inglês, pelo espaço que ocupam enquanto LE em contexto escolar, as restantes LH apresentam-se com pouco poder e pouca visibilidade no espaço educativo português. Os alunos com *background* migratório mobilizam pelo menos quatro línguas no seu quotidiano - LH, LP, LE1 e LE2 - com as quais desenvolvem um conjunto de multicompetências que lhes permitem agir em circunstâncias diversificadas e particulares (Cook, 2007).
- iv) Em contexto escolar, a preservação da diversidade linguística e cultural tem sido fortemente recomendada na medida em que o plurilinguismo é considerado uma forma de vida, o que torna o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos migrantes um marco de referência na educação. Todavia, importa destacar que a análise dos dados

permitiu evidenciar que, com a exceção do alemão, espanhol, francês e inglês que também têm o estatuto de LE, escola e os professores ainda não rentabilizam as LH dos alunos no contexto educativo português e não implementam uma educação mais plural e mais inclusiva. A escola parece não recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino de forma a valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Do nosso ponto de vista, compete às escolas, enquanto espaços promotores do acolhimento, socialização e integração, compreender o tipo de relacionamento que os alunos estabelecem com os repertórios plurilingues, de modo a intervir sobre ele, estimulando-o, melhorando-o e potencializando-o. Compreendemos que não se tratará de uma tarefa exclusiva dos professores de LP (e de PLNM) ou de línguas estrangeiras, mas sabemos também que é sobre estes que, fruto do peso social e económico que se atribui ao desenvolvimento de literacias linguísticas, recai a responsabilidade de valorizar as diferentes línguas e culturas, atribuindo-lhes, para além das funções afetiva e identitária que já demonstram ter, também funções cognitivas no acesso a novos dados verbais e a novos conteúdos disciplinares. Isto porque, como entendemos, todos os professores veiculam saberes linguísticos, sendo cada disciplina o *locus* de aprendizagem de um saber linguístico especializado.

Importa agora repensar atitudes e discursos para conceber formas de intervenção didática mais inclusivas e mais abertas ao plurilinguismo e pluriculturalismo, nomeadamente ao nível da formação de professores, repensar as estratégias de ensino-aprendizagem a privilegiar, com que sujeitos e para desenvolver que competências e representações. Para tal, seria ainda importante, como pista de desenvolvimento futuro, investigar as atitudes e os discursos dos docentes acerca das representações que têm sobre a diversidade linguística e cultural dos seus alunos, de forma a cruzá-las com as representações destes últimos.

Destacamos o papel das LH na constituição de uma competência plurilingue e pluricultural, encarada enquanto mais-valia em contexto escolar pelas repercussões positivas no campo educativo, na perspetiva do professor, independentemente da disciplina que leciona, e dos alunos, independentemente das LH que dominam.

Constatamos também que não tem sido dada a devida atenção ao ensino da LP (norma europeia) a alunos cujo português é LH (variedades não-europeias). Para o professor, é importante conhecer os perfis linguísticos destes alunos assim como as paisagens sociais, afetivas, cognitivas e emocionais que apresentam, de modo a responder adequadamente à heterogeneidade sociocultural e linguística das suas

turmas e a encontrar soluções mais adequadas para ajudar o aluno a gerir a diversidade e a variação intralinguística. Para melhor atuar, os professores em geral, e os de português em particular, devem dispor de informação que lhes permita distinguir, nestes alunos, as características próprias de cada variedade da LP, o chamado português língua de herança, e as encare como tão “legítimas e respeitáveis como as manifestações do PE, e o que são desvios em relação a essa variedade de referência, que como tal seriam objeto de correção em qualquer escola do respetivo país” (Leiria, *at. al*, 2005, p. 9). Assim, ensinar o PE a alunos com outra variedade que não o PE merece outra abordagem didática, a inclusão da variação intralinguística e as representações e atitudes em relação à língua pluricêntrica. Os professores devem poder identificar o que pertence a cada variedade e não devem penalizar os alunos pelo uso dessa variedade. Os alunos falantes de outras variedades da LP que não a europeia ganhariam muito se a variação intralinguística da LP (em termos geográficos, sociais, estilísticos e linguísticos) fosse introduzida e trabalhada pedagogicamente nas escolas, ilustrando as continuidades e as ruturas entre as diferentes variedades, de forma a minimizar as tensões da Lusofonia (e as tensões entre diferentes pertenças) presentes na sala de aula e também fora dos muros da escola.

Quanto à ação do professor, o conhecimento da LH dos alunos amplia e complexifica o conhecimento que tem sobre o capital linguístico dos seus alunos com percursos migratórios, podendo rentabilizar as competências plurilingues ‘*déjà là*’ destes alunos, tornando-as “ativos cognitivos” no acesso e na aquisição dos saberes escolares, quer das disciplinas ditas linguísticas, quer de outras matérias curriculares. O facto de se ignorar esta bagagem linguística poderá fazer com que seja percecionada como inútil para a comunidade educativa e assim diminuir o seu poder de atração para os seus falantes. Impõe-se assim uma mudança de paradigma, que convença os contextos educativos e os seus atores a passar de uma escola monolingue, com a sua cultura monolingue de ensino, aprendizagem e avaliação, para uma escola plurilingue, capaz de valorizar, integrar e discutir a super-diversidade do mundo extra-escolar (Edwards, 2010).

Para os alunos as vantagens educativas oriundas do conhecimento e valorização das suas LH multiplicam os instrumentos de aprendizagem. Se as línguas são instrumentos mediadores permanentes entre o sujeito e os saberes, o domínio de diferentes línguas potencia o acesso multicanal ao conhecimento, desenvolvendo ainda a capacidade de observar os conhecimentos e a realidade através de diferentes

prismas linguísticos e culturais e, assim, a capacidade de os interrogar e criticar à luz de diferentes “filtros cognitivos” (Alred, 2006).

Por fim, é inegável que existe uma profunda ligação entre língua e a construção da identidade (Edwards, 2009) e o perigo reside, na nossa opinião, em subestimar o lugar das LH e a posição que os sujeitos nelas e com elas ocupam, tendo em conta a violência simbólica que se exerce sobre os indivíduos a quem é subtraída uma parte da sua identidade.

3.2 Representações dos professores

Numa segunda fase do estudo, a que descreveremos nesta secção, distribuámos um questionário *online* a professores de duas escolas básicas e secundárias (uma no distrito de Coimbra e outra no distrito de Aveiro), no ano letivo de 2013-2014, que concordaram em participar no nosso projeto. O questionário foi preenchido por um total de 59 professores das chamadas disciplinas “linguísticas” e “não linguísticas”. Esta secção informa sobre os resultados obtidos com o questionário e visa identificar algumas representações dos professores no que concerne ao trabalho pedagógico com as LH nas escolas portuguesas.

Procuraremos responder às seguintes questões de investigação, tendo por base as respostas obtidas com as perguntas fechadas e abertas do questionário acima referido (quadro 2):

- (i) Quais são as representações dos professores no que concerne as LH dos seus alunos?
- ii) Como é que a diversidade linguística e cultural é apreendida e (des)valorizada pelos professores, particularmente em termos cognitivos e afetivos?
- iii) Em que medida os professores tomam em consideração as línguas dos alunos alófonos na aprendizagem do português como língua de escolaridade?
- iv) Reconhecem necessitar de formações específicas para ajudar a gerir a diversidade e o plurilinguismo?

A nossa metodologia é de cariz essencialmente qualitativo, foca-se na análise de conteúdo das respostas obtidas (Bardin, 2014) e é complementada por uma análise quantitativa baseada na correlação entre a importância de um fenómeno e a frequência das suas manifestações. Apresentamos no quadro 6 as categorias de análise definidas na referência cruzada das respostas ao questionário.

Categorias	Sub-categorias
C1. Gestão pedagógica da diversidade linguística e cultural	C1.1: Conhecimento das LH dos alunos com histórias migratórias
	C1.2: Papel atribuído pela escola às LH
	C1.3: Valorização do capital linguístico e cultural dos alunos com histórias migratórias
C2. Gestão das LH e aprendizagem do português	C2.1: Funções atribuídas à LH na aprendizagem do português
	C2.2: Influências da LH na língua portuguesa
C3. Formação de professores	C3. 1: As necessidades formativas para gerir a diversidade e o plurilinguismo

Quadro 6 – Categorias de análise dos dados

Apresentação e discussão de resultados

Na secção anterior mostramos como os jovens de minorias linguísticas e culturais se representam enquanto sujeitos plurilingues e revelamos que as LH (ou de primeira socialização), bem como as outras línguas dos repertórios linguísticos destes jovens, são importantes na construção das suas competências plurilingues. As biografias analisadas mostram que a LH é, juntamente com o português, um instrumento de construção e de afirmação das identidades individuais e coletivas e também uma ferramenta para a construção de relações interpessoais. Os alunos entrevistados indicam que as suas LH permitem fazer transferências de umas línguas e de umas culturas para as outras e, assim, servem para estabelecer e consolidar marcos linguísticos, culturais e identitários. Apesar da sua evidente importância, nas entrevistas com os alunos sobressai a ideia que a escola e os professores parecem não ter em conta nem as línguas nem as competências plurilingues e pluriculturais destes alunos.

Na sequência destes resultados, passamos a apresentar o ponto de vista dos professores, concretamente os 59 professores que inquirimos e que interagem com esses mesmos alunos.

Perfil dos professores

Dos 59 professores que responderam ao questionário, 78,43% são mulheres e 19,61% são homens. Os restantes 1,96% não responderam a esta questão. A média de idade é de 47 anos. Quanto ao país de origem, a grande maioria nasceu em Portugal, 4 nasceram no Brasil, 2 em França, 2 na Venezuela, 2 no Canadá, 2 em Angola e 1 em Moçambique. 96,08% são de nacionalidade portuguesa e 37,25% afirmaram já ter vivido noutro país. No que concerne às habilitações académicas,

78,43% possuem licenciatura, 11,76% mestrado e 1,96% doutoramento. A nível profissional, 90% dos entrevistados lecionam há mais de 15 anos, 7,84% lecionam há entre 10 e 15 anos. Apenas 9,80% são efetivos, sendo que os restantes são professores contratados. 41% lecionam disciplinas linguísticas (DL) e 49% disciplinas não linguísticas (DNL). 75,13% dos professores ensinam no ensino básico (22,89% no 5.º e 6.º anos e 52,24% nos 7.º, 8.º e 9.º anos), 34,25% lecionam no ensino secundário e 29,11% ensinam, no ensino profissional, disciplinas tecnológicas e profissionais.

Gestão pedagógica da diversidade linguística e cultural

Para compreender o conhecimento que os professores inquiridos têm sobre as línguas e culturas dos seus alunos de minorias linguísticas e culturais e perceber se as mesmas são valorizadas e mobilizadas no contexto escolar e na sala de aula, detivemo-nos sobre as respostas obtidas ao questionário. Apresentamos na tabela seguinte os resultados obtidos com as questões 13 e 14, relativas ao conhecimento dos professores acerca das LH dos alunos alófonos.

	Sim	Não	Sem resposta
13 - Tem alunos com <i>background</i> migratório nas suas salas de aula?	64,42 %	5,08 %	13,56 %
14 - Conhece a(s) língua(s) e culturas de origem dos seus alunos de minorias linguísticas e culturais?	45,76 %	37,29 %	16,95 %

Tabela 1 - Conhecimento dos professores sobre as LH dos alunos alófonos

Os resultados obtidos mostram que 64,42% dos professores sabem que têm alunos de minorias linguísticas e culturais nas suas salas de aula e que 45,76% deles podem nomeá-las.

Relativamente ao papel que a escola atribui às LH, de acordo com estes professores, os resultados obtidos com a questão 15 indicam que, para 4,08%, a escola considera as LH muito importantes, para 65,31% considera as LH importantes e, para 30,61%, não considera as LH importantes (Tabela 2).

Muito importante 4,0 %	Importante 65,3 %	Nada importante 30,61 %
• DNL : 4,08 %	• DL : 12,09 % • DNL : 53,20 %	• DL : 20,40 % • DNL : 10,21 %

Tabela 2- Papel atribuído pela escola à LH

Foi ainda possível concluir que os professores de DNL dão mais importância às LH do que os professores de DL. As justificações para a atribuição da importância às LH deve-se ao reconhecimento do seu potencial para conhecer melhor os alunos e especialmente para os ajudar na LP, como é possível comprovar através dos excertos seguintes:

A escola preocupa-se com os alunos provenientes de outros países e promove aulas de apoio para melhorar a língua portuguesa. ID 48 (DNL)

Em geral, a escola não considera a língua de herança, preocupa-se simplesmente em saber se o aluno precisa de apoio a português. ID 50 (DL)

Esses alunos frequentam aulas de português língua não materna, outros têm aulas de apoio para melhorar a aprendizagem da LP e a integração escolar e social, mas a escola não é obrigada a oferecer a aprendizagem das suas LH. ID 76 (DL)

Os professores, embora reconheçam a diversidade linguística e cultural e os seus benefícios, não veem a presença das LH em contextos educativos como um potencial pedagógico. Deste modo, a aprendizagem da LP é considerada por estes professores como a chave para a integração destes alunos e o único recurso linguístico a capitalizar.

Para compreender se os professores valorizam o capital linguístico e cultural dos alunos de minorias linguísticas e culturais, detivemo-nos sobre as respostas obtidas com a questão 16, relativa ao uso das LH dos alunos de minorias linguísticas e culturais. Os resultados mostram que apenas 28,57% dos professores afirmam recorrer às LH dos seus alunos, contra 69,39% que não o fazem. Os professores que responderam "sim" (46% DL e 54% DNL) afirmam que o fazem pelos motivos listados na Tabela 3.

Argumentos	Distribuição	Total
• Desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em LP / Facilitador de aprendizagem da LP	• DL : 23,1 % • DNL : 7,7 %	• 30,8 %
• Comparações entre línguas	• DL : 23,1 % • DNL : 7,7 %	• 30,8 %
• Desenvolvimento do conhecimento da diversidade cultural	• DNL : 15,4 %	• 15,4 %
• Estratégia de motivação	• DNL : 7,7 %	• 7,7 %
• Estratégia de controlo da compreensão (por exemplo, através do uso da tradução)	• DNL : 7,7 %	• 7,7 %
• Estratégia de integração	• DNL : 7,7 %	• 7,7 %

Tabela 3 - Argumentos dos professores para recorrer à LH

Não encontramos grandes diferenças entre os argumentos apresentados pelos professores de DL (46%) e os argumentos apresentados pelos professores de DNL (54%). Esta diferença foi percebida em termos quantitativos nos dois primeiros argumentos - "Desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em LP / Facilitador de Aprendizagem do LP" e "Comparações entre línguas " - que são ainda valorizados pelos professores de DL. No entanto, pode observar-se que os professores de DNL apresentam uma maior variedade de argumentos para o uso das LH. Os últimos quatro argumentos da tabela 3 são assinalados por eles e ultrapassam as questões puramente linguísticas para abraçar aspetos relacionados, por exemplo, com a motivação e com os conhecimentos sobre a diversidade cultural. Os argumentos apresentados pelos professores visam, em geral, ajudar o aluno a superar o "obstáculo" da LP.

Ajudar o aluno na compreensão e aquisição de vocabulário em língua portuguesa". ID 68 (DNL)

Apenas como exemplo e para comparar, principalmente quando surgem problemas de funcionamento da língua. ID 32 (DL)

Como estratégias ao nível da compreensão, estrutura da língua. ID 60 (DL)

Quando precisamos de uma palavra em português, costumo usar o inglês para que o aluno entenda com mais facilidade. Às vezes uso a gramática comparativa para tornar as diferenças e semelhanças mais óbvias. ID50 (DL)

Os dados revelaram que, quando os professores fazem apelo às LH, fazem-no para melhor integrar estes jovens e ajudá-los a melhorar a LP, pois consideram o seu domínio como o principal vetor de sucesso académico. 69,39% dos professores que responderam que não recorriam às LH (pergunta 16), alguns deles justificam as suas respostas com os argumentos apresentados na Tabela 4.

Argumentos	Distribuição	Total
Este recurso não é considerado necessário	<ul style="list-style-type: none"> DL : 10,3 % DNL : 13,7 % 	• 24 %
A diversidade é muita e o professor não conhece as LH	<ul style="list-style-type: none"> DL : 3,47 % DNL : 6,9 % 	• 10,41 %
Inadequado com a sua disciplina	<ul style="list-style-type: none"> DL : 3,47 % DNL : 6,9 % 	• 10,41 %
Os alunos dominam o português	<ul style="list-style-type: none"> DL : 3,48 % DNL : 5,22 % 	• 8,70 %
Os alunos devem dominar o português e não a LH	<ul style="list-style-type: none"> DNL : 1,7 % 	• 1,7 %

Tabela 4 - Argumentos dos professores para não recorrer às LH

Os resultados mostram que os professores das DNL valorizam e mobilizam menos o plurilinguismo e o pluriculturalismo dos seus alunos do que os professores de DL. A tendência mostra que eles não veem nenhum interesse e que a presença /

mobilização explícita das LH na sala de aula parece ser inadequada nas suas disciplinas. Eles reproduzem nas suas práticas modelos de ensino-aprendizagem monolíngues. Em geral, os resultados de todos os entrevistados revelam que a tradição monolíngue continua a dificultar o desenvolvimento e a mobilização das LH e o desenvolvimento de práticas plurilíngues.

No que diz respeito à valorização dos recursos linguísticos e culturais prévios dos alunos (questão 17), apenas 22,45% dos professores inquiridos afirmam que desenvolvem atividades relacionadas com a aprendizagem das LH nas suas aulas, mas não as exemplificam, tornando impossível uma visão mais concreta das suas (eventuais) práticas.

A aceitação da integração das LH na sala de aula, seja nas aulas de língua ou não, ainda parece ser um problema para 77,55 dos entrevistados (questão 17), de um triplo ponto de vista: reconhecimento da sua utilidade; ii) articulação com os conteúdos disciplinares; iii) falta de preparação e recursos educativos.

No que concerne à pergunta 18 centrada no interesse que a realização de atividades culturais relacionadas com as tradições culturais dos países em questão, pode ter para os alunos portugueses, 54,55% dos professores inquiridos consideram que a prática destas atividades suscita muito interesse. Estes professores mais otimistas não questionam a importância em si do ensino das LH, pois são consideradas como um benefício potencial para o mercado de trabalho.

Gestão das Línguas de Herança dos alunos de minorias linguísticas e culturais e aprendizagem do Português

Os professores afirmam valorizar as LH dos alunos, no entanto não as veem como um trunfo pedagógico. Para eles, a aprendizagem destas línguas não está contemplada numa política linguística coerente e diversificada, enquadrada nas orientações nacionais das línguas.

Não cumpre os programas de linguagem ensinada. ID 42 (DL)

As línguas e as culturas de origem não estão integradas nas matérias ensinadas nas escolas. A escola oferece, apenas, suporte em LP para a integração desses alunos no país anfitrião. ID 58 (DNL).

No que diz respeito à gestão da aprendizagem, queríamos compreender qual o papel que os professores atribuem à LH na aprendizagem do Português. As respostas obtidas com a questão 19 permitem-nos concluir que 27,26% dos professores

consideram que a LH não desempenha qualquer papel e que pode até ter um efeito negativo na aprendizagem do Português, como o evidenciam os seguintes excertos:

Por vezes, a LH prejudica a aprendizagem do português, porque em casa a família fala a LH e na escola o aluno deve falar português e isso exige muito mais desses alunos. ID 62 (DNL)

Porque se os pais costumam usar a LH, isso pode penalizar o aluno e, assim, não melhora a aprendizagem da LP. ID 36 (DNL)

Por sua vez, 72,71% acreditam que a LH tem um papel importante (63,63%) ou muito importante (9,08%) na aquisição do português, como se confirma pelos dados da Tabela 5.

Muito importante 9,08 %	Importante 63,63 %	Nada importante 27,26 %
<ul style="list-style-type: none"> • DL : 4,54 % • DNL : 4,54 % 	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 21,21 % • DNL : 42,42 % 	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 13,63 % • DNL : 13,63 %

Tabela 5 - Importância dada à LH na aprendizagem do Português

Os professores das DNL, para quem a LH desempenha um papel importante (42,42%), afirmam que a bagagem linguística destes alunos deve ser levada em consideração na aquisição do português, porque o domínio da língua de escolarização é um fator chave para o sucesso académico e para a sua integração. Fica, no entanto, por explicar o modo como essa importância pode ser concretizada ou ser trabalhada em sala de aula.

Porque restaura e fortalece os laços e as suas raízes. ID 19 (DNL)

A língua expressa o conhecimento que uma pessoa tem do mundo. Cada país representa um mundo, um universo lexical e cultural. O confronto, a comparação de dois universos linguísticos diferentes ou similares podem contribuir para facilitar a compreensão na língua portuguesa. ID 47 (DL)

No que respeita à gestão de aprendizagem, era também nosso objetivo compreender se os professores encontravam influências da LH na aprendizagem do português. Quanto às influências das LH sobre o uso e a aprendizagem do português, os resultados obtidos com as respostas à questão 20 mostram que 38,63% dos professores - 15,91% da DL e 22,72% da DNL - afirmam observar influências da LH no português, contra 61,37% que afirmam o contrário. As influências das LH que os professores observam no uso e aprendizagem do português são: a adoção de termos ou expressões e influências transcodiciais a nível lexical, acentuação / dicção, pronúncia e ortografia, expressão oral, o vocabulário ainda reduzido e as dificuldades de interpretação. Para estes professores, as influências das LH são muito negativas porque comprometem o "bom domínio" do português, isto é, o português normativo.

Os professores afirmam que estas influências são "visíveis" e "audíveis", ao nível da pronúncia, vocabulário, estruturas linguísticas, influências lexicais e fonéticas, estrutura discursiva e nas dificuldades na interpretação de textos em português. Os professores justificam estes vazamentos à norma pelas diferenças interlinguísticas, especialmente ao nível da concordância nominal, uso de pronomes, concordância de formas verbais, na formação dos tempos verbais e pronúncia. As maiores dificuldades manifestam-se a nível interlinguístico, mas os nossos sujeitos também se referem a dificuldades intralinguísticas e intervariacionais, devido às características e especificidades da LP como língua pluricêntrica, por causa das diferentes variedades do português (Europeu, Brasileiro e Africano).

Assim, nos discursos de muitos dos professores inquiridos, o ensino das LH não se apresenta como uma ferramenta de poder ou capacitação nem como fator de sucesso académico porque o que é percebido como válido, pelo menos no contexto escolar português, são os resultados académicos na LP. De acordo com as suas perspetivas, as LH são um obstáculo e, portanto, desvalorizadas/ ocultas.

Note-se que as principais dificuldades são sentidas a nível linguístico e os professores não mostram (ou mostram pouca) abertura para compreender as relações sociais e identitárias que se constroem com / nessas línguas, o enriquecimento de perfis linguísticos, o papel crucial que esses repertórios podem ter no desenvolvimento linguístico-comunicativo ou a importância e os benefícios da aprendizagem das LH. De referir ainda que os professores parecem não reconhecer a necessidade de procurar novas estratégias e metodologias para integrar ou enquadrar a diversidade linguística e intercultural nas suas aulas. Deste modo, não procuram soluções para remediar as dificuldades que os seus alunos encontram na LP, pela adoção de uma pedagogia diferenciada, por exemplo. Nota-se a pouca vontade de implementar situações de aprendizagem diversas, significativas e produtivas para os alunos e as suas LH.

A formação dos professores

Quanto às necessidades de formação para gerir a diversidade e o plurilinguismo, 88,37% dos professores inquiridos nunca participaram em cursos de formação sobre plurilinguismo, interculturalidade e diversidade linguística e cultural (incluindo sobre as línguas-culturas de herança), principalmente porque não sente a necessidade. Apenas 11,63% dos professores, todos de DL, dizem ter frequentado uma formação sobre o tema da diversidade, pela sua relevância e atualidade, por ter em conta a diversidade linguística e cultural, o aprofundamento do conhecimento e o

desejo de obter respostas sobre as diversas questões que este tema suscita. Do total de entrevistados, apenas 53,49% (30,23% de DL e 23,26% de DNL) manifestou o desejo de frequentar uma formação sobre os temas do plurilinguismo e da diversidade, pelas razões apresentadas na tabela seguinte.

Argumentos	Distribuição	Total
Aprofundar os seus conhecimentos sobre o plurilinguismo, interculturalidade e LH	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 11,6 % • DNL : 7 % 	• 18,6 %
Melhorar as suas práticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 4,6 % • DNL : 7 % 	• 11,6 %
Tema atual e enriquecedor para gerir a diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 7 % • DNL : 4,6 % 	• 11,6 %
Enriquecimento cultural	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 2,3 % • DNL : 4,7 % 	• 7 %
Valorizar os conhecimentos e a diversidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 2,3 % 	• 2,3 %
Desenvolver os conhecimentos profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • DL : 2,3 % 	• 2,3 %

Tabela 6 - Argumentos apontados pelos professores para justificar a vontade de fazer uma formação

Observamos que o argumento mais referido pelos professores (18,6%) diz respeito ao desejo de aprofundar os seus conhecimentos sobre o plurilinguismo, a interculturalidade e LH, como é evidenciado nas seguintes transcrições:

Para melhorar os conhecimentos sobre a interculturalidade e as LH. ID 43 (DL)
 Penso que deveríamos conhecer e aprender outras línguas e culturas para ter competências de comunicação eficazes nos vários domínios do conhecimento. ID 45 (DL)
 É uma forma de valorizar e aprofundar o nosso conhecimento. ID 46 (DNL)
 Para aprofundar o conhecimento. Desenvolver outras estratégias. ID 59 (DL)

Para se integrarem na sociedade e terem sucesso na escola, os alunos de minorias linguísticas e culturais precisam de desenvolver certas capacidades, como a capacidade para se descentrarem e aprenderem a conhecer e apreciar as diferenças linguísticas e culturais da sociedade de acolhimento (Banks, 2001). Para isso, os professores devem promover essas competências nos seus alunos, sendo necessário abandonar o *habitus* monolíngue e monocultural e aumentar os seus conhecimentos para ensinar eficazmente nestes novos contextos. Apreendemos dos argumentos apresentados pelos professores que um dos principais obstáculos parece ser o conhecimento escasso da cultura e da identidade dos alunos.

O segundo argumento mais apresentado para justificar a vontade de fazer formação na área do plurilinguismo, da interculturalidade e da LH diz respeito à melhoria das práticas educativas (11,60%). Vários professores afirmam estar conscientes da diversidade cultural e linguística que existe hoje nas escolas

portuguesas e desejam preparar-se e desenvolver estratégias para enfrentar as necessidades específicas que os alunos podem ter e, assim, melhorar as suas práticas educativas.

Tudo o que posso aprender para melhorar a aprendizagem dos meus alunos será importante. ID 17 (DNL)

Para encontrar respostas que possam ajudar nos métodos da turma. ID 47 (DL)

Porque devem existir estratégias ou metodologias conhecidas que podem ser aplicadas. ID 50 (DL)

Para melhorar a minha prática educativa porque temos cada vez mais alunos de outras culturas. ID 68 (DNL)

Essas ações de formação podem ajudar a integrar as línguas e as culturas de origem dos alunos na aprendizagem da minha disciplina. ID 76 (DL)

Os resultados obtidos mostram que os professores inquiridos estão pouco preparados para considerar a diversidade linguística e cultural dos alunos cuja língua de escolarização não é a língua falada na família. A formação poderia prepará-los para desenvolver a capacidade para entender o aluno nas suas diferenças e gerir a heterogeneidade nas aulas. Ficou, também, patente nas respostas dadas que os professores inquiridos possuem ideias gerais, pouco concretas e pouco contextualizadas e revelam uma certa imprecisão pedagógica e didática.

O terceiro argumento apontado para explicar a vontade de fazer formação é: "Tema atual e enriquecedor para gerir a diversidade", referido por 11,6% dos inquiridos. Através destas respostas em concreto observamos que os professores consideram o tema relevante, atual e enriquecedor para gerir a alteridade.

Parece-me que esta é uma questão importante e atual e que a aprendizagem de várias línguas é essencial". ID 32 (DNL)

Pelo mesmo motivo que já participei em formação antes disso, é porque é um tema interessante e atual". ID 42 (DL)

"É sempre importante saber mais e, nesta situação, onde recebemos estudantes de outros países, é fundamental atualizar". ID 51 (DNL)

Os professores expressam atitudes abertas e acolhedoras em relação à diversidade linguística e cultural que encontram nas suas salas de aula e parecem estar cientes da riqueza e do valor das várias línguas, mas a generalização das respostas evidencia a falta de reflexividade exercida pelas situações vividas.

O quarto argumento - "Enriquecimento cultural", apontado em 7% de respostas, demonstra uma atitude positiva em relação às culturas dos alunos e à importância dos contributos, como se constata nos seguintes excertos:

Tudo o que posso aprender para melhorar as aprendizagens dos meus alunos será importante. ID 17 (DNL)

Essas ações de formação poderiam ajudar a integrar as línguas e as culturas de origem dos meus alunos na aprendizagem da minha disciplina. ID 76 (DL)

Quanto às duas últimas razões apontadas para justificar a vontade de frequentar formação - "Valorizar os conhecimentos e a diversidade dos alunos" e "Desenvolver os conhecimentos profissionais" – mostram que os professores inquiridos reconhecem a necessidade de desenvolver uma consciência mais crítica, sendo a formação uma oportunidade de envolvimento na tomada em consideração da diversidade linguística e cultural. Os dois excertos seguintes evidenciam-no:

A formação pode ser importante para o enriquecimento profissional. ID 26 (DL)

A formação pode ajudar-me a avaliar o conhecimento dos alunos envolvidos. ID 30 (DL)

Os resultados do nosso estudo mostram, em primeiro lugar, uma certa incapacidade em expressar as necessidades de formação. As respostas revelam muitas generalizações e muito pouca aproximação com vivências contextualizadas e refletidas. Concluimos assim que é necessário reforçar a oferta formativa e continuar a trabalhar a dimensão da investigação para adaptar a dimensão formativa às reais necessidades dos professores, fornecendo-lhes ferramentas e conhecimento ao mesmo tempo que incentivamos uma reflexão mais aprofundada acerca das questões da equidade, identidade e diversidade.

À luz dos resultados obtidos e no contexto de uma didática de línguas para uma educação plural (Alarcão *et al.*, 2009, Kervran, 2012), é necessário repensar os materiais didáticos e a formação de professores de modo a incluir uma "didática da pluralidade", na qual as LH são parte integrante, nos seus percursos profissionais. Desta forma estar-se-ia a contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e investigativas fundamentais e assim a ajudar os professores a fazer uma análise reflexiva das suas práticas e dos seus contextos de trabalho, a compreender o conceito de LH na sua diferenciação e a articulá-lo com outros conceitos e compreender as implicações psicolinguísticas e didáticas que resultam do reconhecimento da especificidade do falante de uma língua de herança.

Preparar professores competentes que saibam responder aos desafios de uma escola em permanente mudança exige, em primeiro lugar, uma profunda mudança nos objetivos de formação de professores (Andrade, Araújo e Sá, *et al.*, 2014) e materiais de aprendizagem adaptados. Esta mudança deveria ajudar o professor a promover a consciência crítica e a construir uma nova identidade profissional (Alarcão e Araújo e Sá, 2010) capaz de responder adequadamente às questões da diversidade, aos desafios colocados pela presença das LH e à especificidade dos falantes de uma língua de herança.

O acesso ao imaginário linguístico e profissional dos professores permitiu-nos refletir sobre as adaptações necessárias ao nível dos currículos e dos cenários de formação face aos desafios colocados pela escola que obrigam a lidar com a diversidade linguística e cultural e a preparar os professores para gerir essa diversidade. Ficou claro com os resultados obtidos que os professores revelam uma certa incapacidade para gerir a complexidade presente na sala de aula. Este estudo mostra, assim, que é importante continuar a trabalhar em/com as representações dos professores, para compreender as repercussões que certas representações podem ter nas suas ações. O estudo analisa ainda a forma como os professores lidam com as LH e, portanto, pensam em reajustes ao nível da formação inicial e contínua que melhorem o seu trabalho, representações e práticas de sala de aula. Uma formação de professores com estas características poderá permitir a criação de respostas situadas, reativas e apropriadas (Sá-Chaves, 2002) em relação à diversidade linguística e cultural. Esta formação para a diversidade deve considerar também uma dimensão meta-reflexiva, a fim de permitir que os formados tenham um melhor conhecimento das suas representações em relação à diversidade, isto é, uma reflexão que conduza ao autoconhecimento sobre e com os outros, trazendo mudanças de atitude. Esta dimensão reflexiva deve, ainda, questionar o ato pedagógico, os contextos e o objeto do ensino-aprendizagem das LH (Valdès, 2001).

A falta de formação de professores e a falta de políticas linguísticas educativas a favor do plurilinguismo afetam, inevitavelmente, a forma como os jovens com história(s) migratória(s) são integrados nas escolas, pois verificamos que há pouco diálogo entre as LH e a LP. Considerando estes desafios, os professores precisam de formação pedagógica que lhes permita gerir e viver a alteridade para os ajudar a encontrar estratégias e modelos educativos inovadores que promovam, por um lado, a aceitação da diversidade linguística e cultural dos alunos e, por outro, a sua integração afetiva e cognitiva (Beacco *et al.*, 2010; Menken & Garcia, 2010). Precisam para isso de desenvolver competências profissionais para atuar pedagogicamente numa sociedade em constante transformação (Schleicher, 2012).

A promoção de uma educação plurilingue e intercultural torna-se essencial para incluir todas as competências e necessidades linguísticas dos diferentes grupos de alunos, trabalhando em prol de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e sustentável.

Discussão

A chegada de jovens com história(s) migratória(s) mudou a população escolar portuguesa, forçando o sistema educativo oficial a enfrentar questões de diversidade linguística e cultural. A escola portuguesa tornou-se um espaço plurilingue e um lugar de desenvolvimento individual e social da pluralidade, muitas vezes não reconhecido ou vivido como tal.

Os resultados deste estudo vão ao encontro dos comentários dos alunos durante as entrevistas, onde afirmaram que a escola e os professores não consideram nem as línguas de herança nem as suas competências plurilingues e pluriculturais (Faneca, *et al.*, 2016). Em geral, os 59 professores entrevistados afirmam que conhecem o capital linguístico e cultural, as identidades compostas e plurais dos seus alunos, mas não sentem necessidade de tomar em consideração essa bagagem na sala de aula, seja em aulas de línguas ou não e, na maioria dos casos, não oferecem atividades de enriquecimento da diversidade linguística e cultural a estes jovens.

Ao nível da gestão da aprendizagem dos alunos de minorias linguísticas e culturais, constatamos que os professores acolhem a diversidade linguística e cultural nas salas de aula com respeito, mas a promoção de uma educação intercultural e plurilingue é quase inexistente. No nosso *corpus* encontramos poucas evidências de trocas de conhecimento, de aprofundamento da compreensão da cultura dos alunos, de reforço do respeito mútuo e de luta contra os preconceitos.

Quanto às representações relativas às necessidades de formação, os professores estão interessados tanto em formação especializada na gestão da diversidade linguística e cultural, como no desenvolvimento de competências interculturais, o que os ajudará na adaptação às necessidades das aulas com os alunos de minorias linguísticas e culturais e no aproveitamento do seu potencial. Embora, por vezes, tenham dificuldade em expressar as suas necessidades de forma mais concreta, seria importante considerar formas de adaptar, nomeadamente, os métodos de ensino, os materiais didáticos e os currículos a todos os alunos.

Do ponto de vista científico, o desenvolvimento deste projeto permitiu-nos verificar que a inclusão de uma educação em / com as LH como projeto didático ainda não faz parte da agenda escolar dada a ausência de: (i) políticas linguísticas educativas explícitas; (ii) documentos de referência; (iii) formações e recursos educativos adequados, e iv) articulação com os conteúdos disciplinares.

Pudemos também constatar que as escolas e os professores não identificam ainda os potenciais papéis e as mais-valias das LH. Os professores já as legitimam,

mas ainda não as mobilizam nem as desenvolvem. A presença destas línguas e culturas é, por um lado, uma presença "muda" ou tornada inaudível e, por outro, vista como responsável pelo desvio à norma linguística (da escola).

Embora o plurilinguismo seja um elemento importante nas nossas sociedades modernas, constatamos que os professores estão pouco preparados para lidar com a variedade de línguas e a variação existente nos nossos contextos escolares.

Face a esta realidade, a diversidade, em geral, e a presença das LH, em particular, ainda são avaliadas como insignificantes ou até mesmo vistas como obstáculos em sala de aula como noutros contextos (Little, 2010). Em Portugal, os objetivos das estruturas e das políticas implementadas, em vez de avançarem para o desenvolvimento do bi e plurilinguismo e da manutenção das LH, são orientados para uma certa "portugalização" dos alunos provenientes de minorias linguísticas e culturais. Na verdade, a ideologia universalista "à portuguesa", apesar de oscilar entre uma política de integração (ACIDI, 2010; PNAI, 2008; PNUD, 2009; Reis, 2016), de assimilação e o desejo de promover uma certa pluralidade linguística e cultural, continua profundamente enraizada no seu *habitus* monolingue (Gogolin, 2008; Hélot, 2007).

4. Principais Conclusões e Recomendações

Analisando os resultados deste estudo à luz dos seus objetivos, nomeadamente a reflexão sobre o contributo das LH na competência plurilingue dos jovens com *background* migratório em Portugal, importa destacar as seguintes conclusões:

- i) Os resultados evidenciam a presença nas escolas do centro de Portugal, de alunos com experiências de várias culturas, com pertenças múltiplas e transitórias, que se redefinem constantemente através da ação, em situações de novas vivências. Com a presença destes alunos, os fenómenos do plurilinguismo societal, do plurilinguismo individual e da convivência transcultural, bem como a reflexão acerca dos melhores modos de integração destes alunos e do ensino do Português como língua de acolhimento fazem sentido e são fulcrais.
- ii) Verificamos que existem múltiplas formas de viver e sentir as línguas presentes nas escolas do centro, nomeadamente por parte daqueles cujo *background* histórico, social, cultural e linguístico é substancialmente diferente do português. Os resultados mostram que a maioria destes sujeitos contacta com vários universos linguísticos, mas os graus de uso de cada uma das línguas em presença variam em função do valor que lhes é atribuído por cada indivíduo. Deixaram, ainda, antever uma importante heterogeneidade de perfis linguísticos e de relações que estes mantêm com as diferentes línguas, sendo de destacar como denominador comum, a relação afetiva com as LH.
- iii) Por outro lado, os resultados evidenciam que a maioria dos alunos valoriza as LH e percepção-as como símbolo da origem dos familiares e de identidade. Em certos casos, as LH são também objetos escolares (alemão, francês, espanhol e inglês). No que diz respeito à LP, aferimos que é representada como língua de escolarização e veicular. As LH e a LP são consideradas como instrumentos de construção e de afirmação da identidade e como instrumentos de interação e ação sociais. As LH em presença são, essencialmente, as línguas afetivas e identitárias, praticadas na esfera privada e comunitária. O alemão, espanhol, francês e inglês, por sua vez, são também praticadas em contexto escolar. As restantes LH apresentam-se com pouco poder e pouca visibilidade no espaço educativo português. Do repertório linguístico dos alunos fazem ainda parte as

LE - espanhol, francês e inglês - que aparecem enquanto objetos escolares. Deste modo, estes alunos mobilizam pelo menos quatro línguas no seu quotidiano, sendo elas uma ou duas LH, a LP, a LE1 e a LE2 com as quais desenvolvem um conjunto de multicompetências que lhes permitem agir em circunstâncias diversificadas e particulares (Cook, 2007).

- iv) No contexto escolar, a preservação da diversidade linguística e cultural tem sido fortemente recomendada e o plurilinguismo considerado como uma forma de vida na Europa, tornando-se o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos migrantes um marco de referência da educação. Todavia, importa referir que a análise dos dados permitiu evidenciar que a escola e os professores ainda não mobilizam nem desenvolvem as LH dos alunos no contexto educativo português, à exceção do alemão, espanhol, francês e inglês, que também têm o estatuto de LE escolares, e não implementam uma educação mais plural e mais inclusiva. A escola parece não recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino, de forma a valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos.
- v) Constatamos que a área em que os professores manifestaram maior necessidade de formação se prende com as estratégias e recursos de ensino-aprendizagem a utilizar no ensino que incorpore as LH. Esta área, relacionada com a adequação da prática pedagógica ao público-alvo, surge associada a três outras temáticas destacadas pelos professores como necessidades formativas: a gestão da heterogeneidade na sala de aula, o perfil sociolinguístico de falantes de herança – no qual se incluem os repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem, os contextos de uso das línguas, as motivações para as aprendizagens e as necessidades linguísticas e de aprendizagem.

Do nosso ponto de vista, compete às escolas, enquanto espaços promotores do acolhimento, socialização e integração, compreender o tipo de relacionamento que os alunos estabelecem com os seus repertórios plurilingues, de modo a intervir sobre eles, estimulando-os, melhorando-os e potencializando-os. Compreendemos que não se tratará de uma tarefa exclusiva dos professores de LP e de PLNM ou de línguas estrangeiras, mas sabemos também que é sobre estes que, fruto do peso social e económico que se atribui ao desenvolvimento de literacias linguísticas, recai a

responsabilidade de valorizar as diferentes línguas e culturas, atribuindo-lhes, para além das funções afetiva e identitária que já demonstram ter, também, funções cognitivas no acesso a novos dados verbais e a novos conteúdos disciplinares. Isto porque, conforme entendemos, todos os professores veiculam saberes linguísticos, sendo cada disciplina o *locus* de aprendizagem de um saber linguístico especializado.

Importa agora repensar as atitudes e discursos para conceptualizar formas de intervenção didática mais inclusivas, mais abertas ao plurilinguismo, nomeadamente ao nível da formação de professores. Que estratégias de ensino-aprendizagem privilegiar? Com que sujeitos? Para desenvolver que competências? Seria importante elaborar materiais didáticos que ajudassem os professores a incorporar em sala de aula a diversidade linguística e cultural dos seus alunos.

Para terminar, gostaríamos de evidenciar que o papel das LH na constituição de uma competência plurilingue e pluricultural, encarada enquanto mais-valia em contexto escolar pode ter repercussões positivas no campo educativo, na perspetiva dos professores independentemente da disciplina que ensinam e na perspetiva dos alunos independentemente das LH que dominam.

No que respeita à ação do professor, o conhecimento das LH dos alunos amplia e complexifica o conhecimento que tem sobre o capital linguístico dos seus alunos com percursos migratórios, podendo mobilizar as suas competências plurilingues ‘*déjà là*’, tornando-as “ativos cognitivos” no acesso e na aquisição dos saberes escolares, quer de disciplinas ditas linguísticas, quer de outras matérias curriculares. Ignorar essa bagagem linguística poderá significar que ela é percecionada como inútil para a comunidade educativa e assim diminuir o seu poder de atração para os seus falantes. Impõe-se assim uma mudança de paradigma que convença os contextos educativos e os seus atores a transformar uma escola monolingue, assente numa cultura monolingue de ensino, aprendizagem e avaliação, numa escola plurilingue, capaz de valorizar, integrar e discutir a super-diversidade do mundo extra-escolar.

Relativamente às vantagens educativas para os alunos, o conhecimento e valorização das suas LH são vantajosos porquanto se multiplicam os instrumentos de aprendizagem. Sendo as línguas instrumentos mediadores permanentes entre o sujeito e os saberes, o domínio de diferentes línguas potencia um acesso multicanal ao conhecimento, desenvolve a capacidade de observar os conhecimentos e a realidade através de diferentes prismas linguísticos e culturais e promove a capacidade de os interrogar e criticar à luz de diferentes “filtros cognitivos”. É inegável que exista uma profunda ligação entre a língua e a construção da identidade e, na

nossa opinião, o perigo reside em subestimar o lugar das LH e as posições que o sujeito nelas ocupa, tendo em conta a violência simbólica que se exerce sobre os indivíduos a quem é subtraída uma parte da sua identidade.

Recomendações

A diversidade linguística e cultural presente nas escolas exige dos professores uma competência profissional que lhes permita construir práticas pedagógico-didáticas adaptadas aos jovens com história(s) migratória(s) que valorizem as suas LH. O projeto mostra que as possibilidades para uma educação em/com LH enquanto projeto pedagógico-didático ainda não fazem parte do *habitus* escolar e curricular. Partindo desse pressuposto, preparar os professores para serem capazes de lidar com essa diversidade e para aproveitar as LH dos alunos tornaram-se preocupações centrais nas nossas sociedades e são metas importantes para os sistemas educativos na Europa (COM, 2007).

Como referido, o estudo realizado permitiu evidenciar que a escola e os professores ainda não aproveitam as LH dos alunos no contexto educativo português e não implementam uma educação mais plural e mais inclusiva. A escola parece não recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino, de forma a valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos. Importa, por isso, repensar as atitudes e discursos para conceptualizar formas de intervenção didática mais inclusiva, mais aberta ao plurilinguismo, nomeadamente ao nível da formação de professores.

Neste contexto, a necessidade de integração, designadamente num percurso escolar, requer da parte de quem chega a aprendizagem da LA e da parte de quem acolhe, uma atenção à(s) língua(s) e à(s) cultura(s) de quem é acolhido. Todavia, a ausência de formação contínua de professores e a escassez de políticas linguísticas educativas a favor do plurilinguismo afetam, forçosamente, a forma como estes alunos são incorporados nas escolas, já que pouco diálogo é promovido entre as LH e a LA.

Perante estes desafios, os professores necessitam de materiais didáticos e de uma formação pedagógica que lhes permita gerir e conviver com a alteridade e ajude a descobrir estratégias e modelos inovadores de ensino, que promovam o acolhimento da diversidade linguística e cultural dos alunos e das suas famílias (Beacco et al., 2010; Menken & García, 2010). Estes necessitam de competências profissionais que lhes permitam educar para uma sociedade em constante transformação (Schleicher, 2012). Essa formação passa por uma renovação de práticas, tornando-as adequadas à heterogeneidade da sala de aula, favorecedoras de processos de aprendizagem que

valorizem a integração das LH, e permitam uma gestão do currículo de forma diferenciada e contextualizada.

Preparar professores competentes, que saibam responder aos novos desafios das sociedades atuais requer, antes de tudo, materiais didáticos adaptados e uma profunda mudança nas metas de formação (Andrade, Sá, et al., 2014). Essa mudança deve ajudar o professor a desenvolver uma consciência crítica e ajudá-lo a construir uma nova identidade profissional (Alarcão & Araújo e Sá, 2010) que responda adequadamente às questões da diversidade, ao conceito de LH e à especificidade dos aluno e falantes de herança.

Os resultados deste projeto mostram que a diversidade linguística e cultural está presente nas escolas portuguesas e acarreta desafios específicos para os professores que levantam, naturalmente, novas questões de investigação:

Questão 1: Que conteúdos e conceitos devem ser trabalhados para que a formação se coadune com a crescente diversidade e não se fique por uma mera sensibilização para a questão?

Questão 2: Que estratégias de ensino-aprendizagem privilegiar, com que sujeitos e para desenvolver que competências e representações?

Questão 3. Que materiais didáticos elaborar para ajudar os professores a incorporar a diversidade linguística e cultural dos seus alunos, em sala de aula?

À luz desta realidade e no âmbito de uma Didática de Línguas de orientação plural (Alarcão *et al*, 2009), torna-se necessário repensar novos materiais didáticos e a formação de professores de modo a incluir uma “Didática das LH” que contribua para o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas e investigativas que permitam ao professor, a partir de uma análise reflexiva das suas práticas e dos seus contextos de trabalho, compreender o conceito de LH, na sua diferenciação e articulação com outros conceitos e compreender as implicações psicolinguísticas e didáticas que advêm do reconhecimento da especificidade do aluno e falante de Herança.

Agradecimentos

A autora agradece às direções das escolas, aos professores e aos alunos pelo modo como aceitaram generosamente participar neste projeto.

Referências Bibliográficas

- Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I.P. (2010). *Plano para a integração dos imigrantes (2010-2013)*, Lisboa: ACIDI.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... A didática de línguas em Portugal: Enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1).
- Ançã, M. H. (1999). Português - Da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis* 51, 14-16.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Faneca, R. M., Martins, F., Pinho, A. S., & Simões, A. R. (2014). *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: UA Editora.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto et al. (Ed.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds) (2006). *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I.P. (2010). *Plano para a integração dos imigrantes (2010-2013)*, Lisboa: ACIDI.
- Bailly, S., & Ciekanski, M. (2009). L'ouverture aux langues: l'émergence d'une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme. *CRAPEL/ATILF/CNRS-UMR 7118*, Nancy: Université Nancy 2, p. 8. Disponível em <http://www.edilic.org/upload/fichiers/1243354532>
- Banks, J.A. (2001). Citizenship Education and Diversity. *Journal of Teacher Education* 52, 5-16.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. (5.^a ed.). Lisboa: Edições 70. Bardin, 2008
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal* 3, 1-26
- Beacco, J.-C. (2008). Entretien "Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue?". *Le Français Dans Le Monde*, 355, 40-41.
- Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (org.) (2007). Enseigner les langues d'origine. *Le Français aujourd'hui*, 158.
- Blommaert, J. (2010). The Sociolinguistics of Globalization. *Cambridge Approaches to Language Contact*. New York: Cambridge University Press.

- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Super Diverse Repertoires and the Individual. In I. De Saint-Jacques, & J.-J. Weber, (Eds.), *Multimodality and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-22.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências de Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bono, M. (2016). Las lenguas de herencia, entre lo propio y lo extranjero. In S. Melo-Pfeifer, (Coord.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 27-40). Lisboa: LIDEL
- Brinton, D., Kagan, O., & Baukus, S. (Ed.) (2007). *Heritage Language Education: a new field emerging*. New York: Routledge.
- Castellotti, V. (2010). Les enseignements de «langues (et cultures) d'origine». Chronique d'une disparition opportune? In L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (dir.), *Langue et Intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp.83-94). Bruxelles: Peter Lang.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2006). «Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive: le portfolio européen des langues pour le collège». In M. Molinié (ed.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde/ recherches et applications*, 39, 54-68.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'heritage language learner'. *Heritage Language Journal*, 2, 1-25.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf
- Cook, V. J. (2007). Multi-competence: black hole or wormhole for SLA research? In Z. H. Han (Ed.), *Understanding Second Language Process* (pp. 16-26). Clevedon: Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Toronto, ON: Ministry of Education.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2015). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Figueirinhas.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.
- Dabène, L. (Dir.) (1989). *Les langues d'origine des populations migrantes: un défi pour l'école française*. LIDIL 2, Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (2016). *Educação em Números - Portugal 2016*. Lisboa: Edição DGEEC. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/17/>
- Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. Cambridge University Press.
- Edwards, J. (2010). *Language Diversity in the Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Faneca, R. M. (2014). Parcours du portugais langue d'origine en France et des langues d'origine au Portugal : regards croisés. *Synergies Portugal*, 2, 41-52.
- Faneca, R.M. (2013). Aprendizagem e representações do português língua de herança por luso(fono)descendentes em França em contextos não-formais. *Revista Indagatio Didactica*, 5(3), 29-49. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID>
- Faneca, R. M. (2011). Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf>
- Faneca, R.M., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2015). Le rôle des langues d'origine dans la compétence plurilingue des jeunes de minorités linguistiques et culturelles: une étude de cas dans les écoles au Portugal. *Migrations Société: "Éducation à la diversité et langues immigrées: expériences européennes"*, 162(27), 101-120.
- Ferreira, T. (2016). "Faço o Pino!": Representações e Práticas de Professores de Português Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 245-274). Lisboa: LIDEL.
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource. Language in Education: Theory and Practice* (pp. 81-89). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164/B, 251-265.
- García, O. (2014). Educação, Multilinguismo e Translanguaging no século XXI. In M. A. Moreira, & K. Zeichner (Org.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 53-75). Ramada: Edições Pedagogo.
- García, O. (2005). Positioning Heritage Languages in the United States. *Hispania*, 89(4), 601-605.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: l'Harmattan.
- Hornberger, N. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1, 27-51.
- INE, (2010). *Anuário Estatístico de Portugal*.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kervran, M. (2012). *Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. Eveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-39). Paris: L'Harmattan.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. (2005). *Português língua não materna no currículo nacional- documento orientador. Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em

- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Brussels: Council of Europe. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf
- Lo-Philip, S. (2010). Towards a theoretical framework of heritage language literacy and identity processes. *Linguistics and Education* 21, 282-297.
- Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lynch, A. (2002). The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. Communication présentée dans le Professional Development of Heritage Language Teachers. In *Second National Conference on Heritage Languages in America*, 19 octobre 2002, Tyson's Corner, VA, EUA.
- Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2013). « Dessine-moi tes langues et je te dirais qui tu es », le rapport des enfants lusodescendants au portugais comme langue-culture d'origine en Allemagne. In *Les Cahiers de l'ACEDLE (Recherches en didactique des langues et des cultures)*, 10(1) (113-148). Disponível em https://acedle.org/old/IMG/pdf/Melo-Pfeifer_Schmidt_RDLC_v10_n1.pdf.
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as polymakers* (pp.1-9). Nova Iorque: Routledge.
- Mira Mateus, M. H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. In *Revista Lusófona de Educação* 18(18), 13-24.
- Mira Mateus, M. H., Pereira, D., & Fischer, G. (Orgs.) (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mira Mateus, M. H., Duarte, I., & Hub Faria, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Montrul, S. (2011). Introduction: Spanish Heritage Speakers: Bridging Formal Linguistics, Psycholinguistics and Pedagogy. *Heritage Language Journal*, 8(1), i-vi.
- Montrul, S. (2010). Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Março, 30, 3-21
- Nesteruk, O. (2010). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3), 271-286.
- OECD, (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Em linha: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Osório, P., & Meyer, R.M. (Coord.). (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- Pires, M. A. (2007). Educação e Cidadania: Consciência Nacional no Contexto Europeu. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 4(1), 23-39.
- PNAI (2006-2008). *Plano nacional para a inclusão*. In Gabinete de Estratégia e planeamento (GEP). Disponível em http://www.gep.msess.gov.pt/estudos/peis/pnai0608_pt.pdf
- PNUD (2009). *Rapport mondial sur le développement humain. Lever les barrières : Mobilité et développement humains*. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2009_fr_complete.pdf
- Reis, C., & Gomes, N. (Coord.). (2016). Indicadores de Integração de Imigrantes. *Relatório Estatístico Anual 2016*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).
- Robert, J.-P. (2007). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing. Disponível em <http://doi.org/10.1787/9789264>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2016). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*. Oeiras: SEF. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>
- Simões, A. R., & Melo-Pfeifer, S. (2010). Les associations d'immigrants comme des espaces d'apprentissage de l'intégration: une étude comparative en contexte portugais. In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (Dir.), *Langue et Intégration - Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 133-150). Bruxelles: Peter Lang.
- Simon, D.-L., & Maire Sandoz, M. O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 151, 265-276.
- Silva, A., Torres, A., & Gonçalves, M. (Orgs.). (2011). *Línguas Pluricêntricas. Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas*. Braga: Aletheia.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et affiliation sociale: Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Cahiers de l'ACEDLE*, 7(1), 30.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), Special Issue: Methodology, Epistemology and Ethics in Instructed SLA Research, 410-426.
- Valdés, G. (2001). Heritage languages students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230
- Wiley, T. G. (2001). On defining heritage languages and their speakers. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 29-36). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Yin, R., Kuo-Zuir, & Grassi, D. (2007). *Estudo de caso planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.